لَمَى بنداق بلطجي

صعوبة القراءة

(الديسلِكسيا)

تشخيصها ووضع خطط
عمل فردية لعلاجها

دار العلم للملايين

دار العلم للملايين

شارع مار الياس ـ بناية متكو ـ الطابق الثاني
هاتف 306666 1 (961) + ـ فاكس: 701657 1 (961) +
ص.ب.: 1085-11 بيروت 2045 8402 ـ لبنان

Internet site: www.malayin.com
e-mail: info@malayin.com

الطبعة الأولى 2010

طبع في لبنان

First published 2010

١ ٢ ٣ ٤ ١٢ ١١ ١٠ ٠٩

فهرست المحتويات

تمهيد

بعد العمل لسنوات طويلة في حقل التعليم، ومواجهة التحدّي في مساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّميَّة، جاءت فكرة هذه الدراسة، عَسى أن تساهِم ـ ولو بقَدْرٍ ـ في مساعدة هؤلاء التلامذة المنسيِّين في الصفوف النظامية. ونأمل أن يكون هذا الكتابُ الحافزَ لمزيد من الدراسات والأبحاث التي تساهِم في مساعَدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية وخصوصًا صعوبة القراءة.

يمثِّل هذا الكتابُ بدايةً لمعالجة صعوبة القراءة من خلال خُططِ عملٍ فرديَّةٍ تُبنَى على أساس تحديد مستوى التلميذ الأكاديمي، وتحديد نقاط القوة والضعف.

لقد بدأ الاهتمام ـ على استحياء ـ بهذه الشريحة من التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّميَّة وخصوصًا صعوبةَ القراءة، ولكن ليس بالشكل الجدّي والعلميِّ الصحيح؛ ولهذا لم نرَ أيَّ خُطوة عملية لمساعدة هؤلاء التلامذة.

وهذا الكتاب يمثِّل بداية لتوضيح أهمية التشخيص وأساليبه ومكوناته، ويوضِّح كيفية وضْع البرامج العلاجية ـ أيْ خُطط العمل الفردية ـ وطريقة توزيع الأدوار على فريق العمل من اختصاصيين ومُربِّين وأولياء الأمور. وقد شكّل القِسم النظريُّ من الكتاب رسالةَ ماجستير في التربية نوقشت في معهد الآداب الشرقيَّة بجامعة (القديس يوسف) ببيروت، وجميع الآراء الواردة تعبِّر عن وجهة نظر المؤلفة. ويمكن أن يكون هذا الكتابُ المساعدَ لجميع العاملين في مجال التربية، والتربية المختصَّة، وأولياء الأمور، بما يتضمنه من تعريفٍ، ومفاهيمَ، وأساليب قياسٍ،

وطرق علاج، ونشاطاتٍ عمليَّةٍ سهلة التطبيق، لتنمية جميع ما يـمكن رَصْده من نقاطِ ضعْفٍ لدى التلميذ. وعسى أن يكون هذا الكتابُ نقطةَ انطلاقٍ للعديد من الأبحاث والـخطوات العمليَّة في طريق مواكَبةِ التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية ومساعدتهم.

لا بُدَّ من التنويه ـ أولاً ـ بأهميّة الإيـمان في حياتنا اليوميّة ودَوره، وفي خياراتنا وطرق معالـجتنا للأمور. فالولد الذي يعاني من مشكلة ما، لا تنحصر الـمشكلة على شخصه فقط، وغالبًا ما نرى العديد من الانعكاسات السلبيَّة على جميع أفراد العائلة؛ ولهذا لا بد من أن نُشدِّد على دور الإيـمان.

ولِلعبرة، نُوردِ هذه الـحادثة التي حصلت في إحدى الولايات الأميركية، حيث عاش زوجان مؤمنان أوقاتًا صعبةً خلال ولادة طفلهما الأول، فالطفل جاء بعد مَخاض دام ستًّا وعشرين ساعة بنَبْضٍ يكاد يكون معدومًا، وما إن أوشك الأطباء على الاعتراف بعدم قدرتهم على القيام بالـمزيد وتسليمِ الأمر للخالق، حتَّى دَبَّ النبضُ في جسد الطفل؛ فسارع الأطباء إلى إجراء كافَّة التحاليل الـمخبريَّة والصور الشعاعيَّة لتقييم وضع الطفل، وبعد أقل من ساعة، جاءت النتيجةُ الـموجعةُ تفيد أنَّ الطفل أُصيب بخلل في الوظائف الدماغيَّة ناتج عن نقص في الأوكسجين أثناء عملية الولادة! لكنَّ الأبَ لم يستكِن وسارع إلى مكالـمة والدته في لبنان، فقالت له: «الذي خلقه سيتولاه» وأوصته بأن يُداوم على الاستغفار، وسارعت إلى إعداد نفسها للسفر.

وبعد حوالي خمسِ ساعات من الولادة، تـمَّ نقل الطفل بالطائرة إلى مستشفى متخصِّص للأطفال حديثي الولادة، حيث واظَب الوالد والوالدة على تلاوة القرآن الكريـم بـجوار سرير الطفل لإسماعه الآيات الكريـمة، وبعد سبعة أيام كان الطفل قد ختَم القرآنَ مرَّتين سَماعًا، ووصلت جَدَّة الطفل، وهناك حدثت الـمفاجأة، فعندما أعاد الأطباء إخضاع الطفل للفحص الدقيق والتحاليل والصور ذاتها، جاءت النتيجة الـمفاجئة بأنَّ الطفلَ سليمٌ ومعافى بشكل يفوق التصوُّر! فتساءَل أحد الأطباء متعجِّبًا عن هذه الـمعجزة التي صارت مـحور الأحاديث في الـمستشفى، فقال له الـجدَّة: «إنَّه الإيمان».

ومِمّا نستخلصه من هذه الـحادثة، أنَّ للإيـمان دورًا كبيرًا في دعم ومساندة ومرافقة وتنوير طريق كل خطوة من خطواتنا، ومهما كانت الـمصاعب التي تواجهنا، فالتسليم لأمر الـخالق، والعملُ بـما يـمليه القلب لا بُدَّ من أنّه سيطمئن قلوبنا.

الـمقدِّمة

إنَّ لكل تلميذ طريقةً مـختلفةً في تلقِّي الـمعلومات، وفي تخزينها واستعادتها. وكم من طفل يعاني من الرسوب والتأخُّر، فنسارع إلى نعته بـ (الكَسول)، دون أنْ ننظر في أسباب هذا الرسوب.

وفيـما يلي سنركِّز على الأطفال الذي يعانون من صعوبات تعلُّميَّة ـ وخصوصًا صعوبةَ القراءة ـ ونعرِض الأسباب التي تَحُول دون نـجاحهم وتـحصيلهم في الصَّف العاديِّ الذي يَتَّبع أساليب التعليم التَّقليديَّة، وسنحاول أنْ نتعمَّق أكثر في خلفيات هذه الـمشكلة وأساليب معالـجتها.

فقد أصبح الـحصول على أيِّ وظيفة متوسطة الدَّخل وما فوق، يـحتاج إلى اختصاص جادٍّ يناسبها. فكيف يـمكن أن نساعد التلامذة الذين يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة على بلوغ هذا الـمستوى من الاختصاص الـمطلوب اليوم ليتـمكّنوا من إعالة أنفسهم بكرامة، فضلاً عن مساعدتهم على إعالة غيرهم؟!

لقد أظهرت إحصاءات منظَّمة الصحة العالـميَّة (WHO) لسنة 2005، أن مـجموع الـمعوقين في الولايات الـمتّحدة الأميركيّة يقارب 15٪ وفي أوستراليا 19٪. أمَّا عن الأرقام في بعض البلدان العربية فنجد أن في مصر ستة ملايين مُعوقًا، وفي لبنان أربعمائة ألف معوق، وفي سوريا حوالي الـمليونين!.

وفي حزيران من عام 1994، انعقد مؤتـمر «الـحاجات التربويّة الـخاصّة» تـحت رعاية منظمة اليونيسكو في أسبانيا حيث أكَّد حق الـجميع في الـمشاركة، والـحصول على نوعيَّة جيِّدة من التَّعليـم. وقد نتـج عن هذا الـمؤتـمر: «بَيَان سلامنكا»، الذي أعطى الحق لذوي الاحتياجات الـخاصَّة بالالتحاق بالـمدارس العاديَّة. وفي عام 2006 صدرت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (The Convention of the Rights of Persons with Disabilities) والتي أشارت أنَّ

ما يقارب 10٪ من إجمالي عدد السكان لديهم حاجات خاصة، و80٪ منهم متواجدون في البلدان النامية. وقد تبنَّتْ بعض الحكومات العربيَّة مشروعَ هذه الخُطَّة بين عاميْ (2006 ـ 2013)، لأن هذا المشروعَ ذو أمَدٍ طويل.

ولأخذ فكرة عامة، نجد الحالة الرَّاهنة في البلاد العربية كالآتي:

في (اليمن) تبدو الحالة مأساوية، فليس هناك تحرُّك سياسيٌّ، أو حكوميٌّ، أو مدنيٌّ، أو قوانينُ ترعى أصحاب الاحتياجات الخاصَّة.

أمَّا في (سوريا)، فالقانون ينصُّ على أن جميعَ المواطنين متساوون، وليس هناك تفرقة بين مواطنٍ عاديٍّ ومواطن لديه إعاقة. وقد تَمَّ تفعيل هذا المبدأ من خلال إصدار قانون رقم (34) بتاريخ 2004/7/18، الذي يتضمَّن تعريفًا للمواطن الذي يعاني من إعاقة، وما تقدِّمه الدولة من تسهيلاتٍ صحيَّةٍ، وتعليميَّةٍ، ورياضيةٍ، وإعادةِ تأهيلٍ، وفرصِ عمل.

وفي (لبنان)، ومن خلال وزارة الشؤون الإجتماعيَّة، يتم إخضاع الطفلِ المُعاقِ لقياس الذكاء (IQ Test) كما يخضع لتقييم من قِبَل اختصاصيِّين في علم النفس، وبعد ذلك تُدرَس حالته ويُعطَى بطاقة معوَّق. وعدد التلامذة في معاهد التأهيل المهنيِّ للمعاقين في سنة (2000 ـ 2001) كان يقارب 154 تلميذًا. وبناءً على توصيات الأمم المتَّحدة، ومن خلال المجلس الأعلى لحقوق المعاقين (LCDP)، والمجلس التعاوني لحقوق المعوَّقين (NARD)، ووزارة الشؤون الإجتماعيَّة؛ حُدِّد يوم الثالث من كانون الأوَّل (ديسمبر) يوم المعاق. كما صَدَر قانون (2000/220) لدَمْج المعاقين في المدارس والمعاهد، ولكن لم تتم خطوة عمليَّة على الأرض في لبنان للعمل بهذا القانون.

وفي لبنان حسب نشرة وزارة الشؤون الاجتماعيَّة عام 2004 نجد ما يلي:

عدد الذين يحملون بطاقات إعاقة (47065)

التصنيف حسب العمر	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	879	5,07
6 ـ 18 سنة	3855	22,22
19 ـ 34 سنة	3907	22,52
35 ـ 65 سنة	5361	30,90
فوق 65	3345	10,28
التصنيف من حيث الإعاقة العقلية	**العدد**	**النسبة**
	5744	33,11

لقد نجح ذَوو الإحتياجات الخاصَّة من تنظيم أنفسِهم إقليميًّا، ومن خلال المنظَّمات والجمعيات الأهليَّة، واليومَ نجِد أنَّ هناك العديد من التحرُّكات الاجتماعيَّة من خلال هذه الجمعيَّات التي تهتم بأمور الأطفال والتلامذة المعاقين.

ليس من العدل أن نحكُمَ على طفل ما بالفشل المطلَق، فقد يكون لديه بعض المواهب والقدرات التي نجهلها. ودليلنا على ذلك وجود بعض الأشخاص المتفوقين في كثير من المجالات والذين عانوا من صعوبات تعلُّمية في صِغرهم، وقد استطاعوا الوصول إلى مراتب عالية؛ ففي عالم الهندسة والاختراعات والعلوم، نذكر (ألبرت آينشتاين)، و(توماس أديسون)، و(الكسندر جراهام بل). وفي عالم الرسم والكتابة نذكر (ليوناردو دا فينشي)، و(والت ديزني)، وفي المجال العسكريِّ والسياسيِّ نذكر (ونستون تشرتشل) والجنرال (جورج باتون)، وفي مجال الفن والتمثيل نذكر (شير)، و(بي غولدبرغ) و(سوزي هامسفير). وفي مجال الرِّياضة نذكر (جاكي ستيوارت) و(دانكون جود هيو). وهذا على سبيل المثال لا الحصر.

واليوم، وبعد تطوُّر العلم والاكتشافات، وكثرة الدِّراسات حول طريقة تلقِّي المعلومات لدى التلميذ، أصبح العلماء مقتنعين بأنه لا يوجد إنسانٌ غيرُ قابلٍ للتعلُّم ـ مع استبعاد الإعاقات الكبرى من صمم وبكم وضعف عقلي ـ ما نقصده هنا يتعلق بصعوبات التعلُّم والتي لا تدل بالضرورة على تخلُّفٍ عقليٍّ عند الطفل. ولهذا، هناك مبدآن رئيسان لصعوبات التعلُّم:

١ ـ إنَّ صعوبات التعلُّم تختلف عن الإعاقات التّقليديّة.

2 ـ إنَّ صعوبات التّعلّم متفاوتةٌ من حيث الأسباب، والمستويات وهي تتطلَّب أساليب مختلفة للعلاج.

وبتحديد آخر، تظهر صعوبات التعلُّم عند التلامذة الذين لديهم مشكلةٌ في ترجمة، وتحليل، وتخزين المعلومات داخل أدمغتهم عند تُعرّض حواسِّهم للمنبِّهات الخارجية.

يجب أن نعترف أنَّ هناك مشكلةً تربويةً معقَّدةً تتعلَّق بالتلامذة اللُّبنانيِّين الذين يعانون من صعوبات تعلميَّة، وهذه المشاكل تظهر بوضوح في الصف الثالث الأساسيِّ ومابعده بحيث يتوقَّف (الترفيع الآلي) الذي اعتمدته وزارة التربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيِّ، وهنا تأخذ المشكلة حيِّزًا أكبر، وتتراجع قدرة التلميذ على مُواكبَة اقرانه حتى يصل إلى مرحلةٍ صعبةٍ لا يستطيع

بعدها إحراز النجاح، أمَّا إذا وجد من يستطيع ان يحدد مشكلته؛ عندئذٍ نرى أن انضمامه إلى مدرسة، أو معهدٍ متخصِّصٍ بصعوبات التعلُّم هو بداية الطريق الصحيح لمساعدته على احتواء مشكلته. وهنا نرى أنَّ ذلك يتوقَّفُ على قدرة الأهل المادِّيَّة، ورغبتهم في مساعدة الطفل لتحصيل أفضل.

وفي (لبنان)، نجد بعض المدارس الخاصَّة التي انشأت قِسمًا للتعليم المختصّ ضَمن حَرَم المدرسة، وهذا يتطلب على الأقل من الاهل دفع ضِعْفي القِسط العاديّ المطلوب من التلميذ في الصفّ العادي. أما بالنسبة للتلامذة الذين يلجأون إلى وزارة الشؤون الاجتماعيَّة، فيتم تحويلهم إلى اختصاصيين حيث يُجري لهم تقييمٌ غيرُ دقيقٍ من حيث التشخيص، ويُعطى لهم بطاقة إعاقة مكتوبٌ عليها: «صعوبة تعلُّمية». وهذة الإجراءات تنفَّذ في مراكز وزارة الشؤون الاجتماعية في منطقة (سن الفيل)، ومنطقة الحدث (بيروت). وبعد ذلك، يتم تحديد المدارس التي تستطيع استقبال التلميذ من ضمن المدارس المتعاقِدة مع وزارة الشؤون، والسبب يعود إلى قلَّة التكلفة، وعندئذٍ ـ وفي معظم الحالات ـ يتم تغطية معظمَ مصاريف الدراسة من قِبَل الوزارة.

وهنا نجد أنفسَنا أمام مشكلةٍ أكبر، تتعلَّق بالبرامج التي تتبعها هذة المدارس، وعدم فعاليتها في مساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية. في الواقع، لا يوجد برنامجٌ محدَّدٌ تتبعه هذه المدارس، وليس هناك قوانينُ، أو رقابةٌ من قِبَل وزارة التربية والتعليم على تلك المدارس. وحتى (المركز التربويّ للبحوث والإنماء) التابع لوزارة التربية ـ وهو متخصص في وضع المناهج التعليمية لكافة المراحل المدرسيّة، ومسؤول عن الدراسات والإحصاءات، والإعداد والتدريب لأعضاء الهيئة التعليمية في القطاع المدرسي العام ـ حتى هذا المركَز لا يتفاعل مع مشاكل التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية، ولم يتحرك لوضع مناهج أو برامج تعليمية لهذه الشريحة من التلامذة، وليس هناك في لبنان ـ حتى تاريخه ـ إحصاءات تحدِّد بالأرقام عددَ التلامذة التي يعانون من صعوبات تعلُّمية أو من صعوبة القراءة.

إذا كانت هناك تحركاتٌ واسعةٌ في الدول المتقدِّمة لمساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية بدمجهم في صفوف عاديَّة، وتعديل البرامج لتلائم احتياجاتهم الفرديّة، فإن المسألة في لبنان تبدو معقَّدة، وهي تحتاج إلى أبحاث عديدة كي تُلقي الأضواء على حقيقة المشكلة، التي تتناول صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة وسبل البدء لإيجاد الحلول.

وقد صدر قانون إعفاء هؤلاء التلامذة من الامتحانات الرسمية وأصبح العملُ ساريًا به منذ تاريخ 2/3/2006. ومع ذلك فلا يزال مستقبل هؤلاء التلامذة مجهولاً من حيث قبولهم في الجامعات والمعاهد.

وبما أن هناك اختبارات متخصِّصةً تساعد في ردم المشاكل لدى التلامذة؛ فقد أصبح بالإمكان مساعدتهم منذ بداية الطريق أيْ في مرحلة التَّأسيس وهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ. لذا، نجد أنَّ كل اكتشاف مبكِّر لأيِّ تركيبة خاطئة أو خللٍ يعطي فرصةً للتدخُّل المبكِّر، وهذا أفضل من العلاج المتأخِّر، وهو ما ينطبق على التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية.

إن المناهج المتَّبَعة في الصفوف العاديَّة وُضعت بطريقة تطال أكبر شريحة من التلامذة، أمَّا الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية، فنجد ان معظم الدول المتقدِّمة قد خصصت لهم مساحة ضمن حرم المدرسة تسمى بـ (غرفة مصادر) حيث يتم تدريس لكلِّ تلميذ على حِدا، واعتماد منهاج خاص يتلاءم مع حالة التلميذ.

وعندما نتكلم عن المشاكل أو الصعوبات أو الاضطرابات، لا بد من إلقاء الضوء على الاختبارات التي تساعد في كشف وتحديد درجة هذه المشاكل والصعوبات والاضطرابات. وفيما يلي نعرض جدولاً يوجز أهداف وتعريف هذه الا ختبارات.

تعريف مضامين إختبارات التربية المختصّة

المهارات	التعريف
التطور الذهنيُّ، الذكاء	القدرة على الحكم، التفكير المجرَّد وحلّ المشاكل
الذكاء اللفظيُّ	القدرة على القيام بعمليات ذهنية تعتمد أساسًا على اللغة المنطوقة
الذكاء غير اللفظيِّ	القدرة على القيام بعمليات ذهنية لا تعتمد أساسًا على اللغة المنطوقة
اللغة	
اللغة اللفظيَّة المتلقاة	القدرة على فهم اللغة المنطوقة
اللغة اللفظيَّة المحكيَّة	القدرة على ترجمة الأفكار وربط المعلومات خلال الحديث
اللغة غير اللفظيَّة المتلقاة	القدرة على التوصُّل إلى المعنى من الصور، والحركات، وتعابير الوجه، وتحليل المواقف الاجتماعيَّة من دون دلائل لفظية
اللغة غير اللفظيَّة المحكيَّة	القدرة على إعطاء معنى من خلال الحركات وتعابير الوجه والرسومات

المهارات السمعية	
التمييز السمعيُّ	القدرة على اكتشاف التشابه والفروقات بين الأصوات المنطوقة
التحليل السمعيُّ	القدرة على تقطيع الكلمات إلى أصوات أو مقاطع صوتية
التركيب السمعيُّ	القدرة على جمع أصوات أو مقاطع صوتية في كلمة
الذاكرة السمعيّة العاملة	القدرة على إعادة سرد معلومات تـمَّ عرضها شفويًّا قبل فترة قصيرة جدًّا من الوقت
الذاكرة السمعية قصيرة المدى	القدرة على تخزين معلومات سمعيًّا ثمَّ عرضها شفويًّا قبل فترة قصيرة من الوقت وإعادة سردها

المهارات البصرية	
التمييز البصريُّ	القدرة على اكتشاف التشابه والفروقات من خلال مُنبِّهات بصرية مثل الصور والأشكال والرموز
التحليل البصريُّ	القدرة على اكتشاف أقسام من مثيرات بصرية، والتمييز بين الشكل والخلفية
التحليل والتركيب البصريُّ	القدرة على اكتشاف أقسام من مثيرات بصرية ومن ثَمَّ تركيبها
الذاكرة البصرية العاملة	القدرة على إعادة معلومات (أشكال، صور، كلمات) تمَّ عرضها قبل وقت قصير جدًّا
الذاكرة البصرية قصيرة المدى	القدرة على تخزين، إعادة معلومات تم عرضها من وقت قصير
الذاكرة البصرية طويلة المدى	القدرة على تخزين وإعادة معلومات بصرية تمَّ عرضها قبل أشهر أو سنوات
التوجيه البصريُّ المكانيّ	القدرة على تحديد العلاقات المكانية بالنسبة للجسم وما يحيط به، والقدرة على تنظيم وتعليل العلاقات المكانية لمستوى ثنائيِّ الأبعاد مثل: النسخ والكتابة أو القراءة
الرصد البصريُّ	القدرة على اكتشاف مثيرات بصرية متجانسة ومنظّمة ومتسلسلة

المهارات الحركية	
تناسق الحركات الدقيقة	القدرة على التحكُّم بالعضلات لأداء الحركات الدقيقة مثل: الكتابة والقصِّ وما شابه
تناسق الحركات الدقيقة للنطق	القدرة على التنسيق بين حركة الفم ومخارج الحروف للنطق
التمييز الحسِّيُّ والحركيُّ	القدرة على اكتشاف وتعليل معلومات مكتسبة من خلال حاسة اللمس والحركة
الذاكرة الحركية	القدرة على تذكُّر معلومات مكتَسبة من خلال الحركة
التناسق الحركيُّ غير الدقيق	القدرة على التنسيق والتحكُّم في حركة العضلات مثل الركض والمشي والقفز ورمي الطابة وما شابه
طرائق الدمج	القدرة على نقل المعلومات من قناة حسيَّة إلى أخرى، والقدرة على التنسيق بين اثنين أو أكثر من القنوات خلال إعطاء الردِّ

التأقلم العاطفي والاجتماعي	
تقدير الذات والعلاقات مع الآخرين	
النضوج الاجتماعيُّ وحس التصرُّف	

المهارات والتحصيل الأكاديمي	
مهارات القراءة والتهجئة	القدرة على تقطيع كلمات غير مألوفة، وقراءة كلمات مألوفة، وفهم النصوص المكتوبة
مهارات الإملاء	القدرة على تقطيع الكلمات إلى أصوات وكتابتها مع الاستعانة بالقواعد الإملائية والاسترجاع البصريِّ والتحليل السمعيِّ في تقطيع الكلمة إلى أصوات ومقاطع صوتية
المهارات الخطيَّة	الترتيب في الكتابة، واستعمال المسافات بطريقة جيِّدة لتنظيم الكتابة، ومعرفة طريقة كتابة الأحرف بصورة منفصلة وبصورة متصلة

المهارات الكتابيَّة	القدرة على تنظيم وتسلسُل الأفكار كتابيًّا، ومعرفة آليات مهارات الكتابة
المهارات الحسابيّة	القدرة على القيام بمسائل وحلّ المسائل الحسابية التي تتضمن مفاهيم حسابية ومنطق
التطور الصحي	
النشاطات البصريَّة	قوة البصر
النشاطات السمعيَّة	قوة السمع
تاريخ التطور الجسديّ والصحّي	

الفصل الأوَّل

صعوبات القراءة والكتابة، وعلاقتهما بالوعي الصَّوتيِّ

إنَّ صعوبة القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارًا. وفي هذا الفصل نُورد عدَّة تعاريف لهذه الصعوبة، ونستعرض الأسباب المختلفة، وخصائص التلامذة ذوي الصعوبات التعلُّمية وتصنيفات صعوبات التعلُّم.

وبعد ذلك، نتكلم على أنواع (الديسلكسيا البصريّة) و(الديسلكسيا السّمعيّة)، وسنعطي صورة واضحة عمَّا يمكن أن تمثِّله كلُّ واحدة من هذه المشاكل في حياة التّلميذ. وسوف نتناول القصورَ في الوعيِ الصَّوتي المُرافِق لهذه الصعوبة. ومن ثَمَّ سنعالج صعوبة الكتابة أو (الديسغرافيا) وما تمثِّله من مشاكل لدى التلميذ.

تعريف الديسلكسيا (Dyslexia)

إنّ كلمة (ديسلكسيا) تعود إلى أصلٍ يونانيٍّ، فالمقطع الأول «ديس» يعني: صعوبة أو خلل، والمقطع الثاني «ليكس» يعني: الكلمة ، والترجمة العربيّة تعطي «صعوبة القراءة».

وعندما نتكلم عن اللُّغة، فلا بد ان نشير الى القراءة والتهجئة والكتابة. وهذه الصعوبة تندرج في مجال الصعوبات التعلُّمية التي تواجه الأطفال في بداية تحصيلهم العلميِّ، وغالبًا ما يُشار اليها بأنها «إعاقة مَخفيَّة».

يحدِّد المرجع التشخيصيُّ والإحصائيُّ للأمراض العقليَّة ـ الصادر عن جمعية (الطب النفسي الأميركيّة (DSM4)) ـ يحدّد الخطوطَ العريضةَ لصعوبات التعلُّم، والتي كانت تُعرف بالخلل في المهارات الأكاديميَّة. ويمكن قياس هذه الصعوبات بواسطة (رائز مقنَّن) للقراءة والحساب، والتعبير الكتابيِّ، مع مراعاة العمر والصف الدراسيِّ. والصعوبات التعلُّمية تؤثِّرُ بشكلٍ كبيرٍ في التحصيل والنشاطات اليومية التي تتطلب القراءة، والحساب، والمهارات الكتابية.

صدر أول تعريف للديسلكسيا عن (World Federation of Neurology) عام 1968 وهو الآتي:

«خلل عن بعض الأطفال يَظهر من خلال القصور في اكتساب مهارات اللغة مثل: القراءة، والكتابة، والتهجئة، في الصفوف العاديَّة بالرغم من التحقُّق من إمكانياتهم العقلية الطبيعية».

وقد عرَّفَتْها الجمعيةِ العالمية للديسلكسيا بأنها: «صعوبةٌ في تعلُّم اللغة يَظهر في عدم القدرة على فكِّ رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلِّقة بالعمر، أو القدرات العقلية، والقدرة على التحصيل، وهي ليست إعاقة حسيَّة».

وفي عام 1968 ورَد تعريف آخر من قِبل (حركة العلم لكل الأطفال المعاقين)، واستُعمل في التشريع المخصَّص لهؤلاء تحت رقم (142 ـ 94) ويصنِّفهم تحت بند الصعوبات التعلُّمية، وينُصُّ على ما يأتي:

«إن عبارة (اضطرابات تعلُّمية محدَّدة) تعني: خللاً في واحد أو أكثر من المقوِّمات الأساسية النفسية المساعِدة في فهم واستيعاب واستعمال اللغة المكتوبة أو المحكيَّة. وهذا يُمكن أن يَظهر بوضوح من خلال الصعوبة في الإصغار، والكلام، والكتابة والتهجئة، والقيام بالأعمال الحسابية. وهذا التعبير يضم بعض المصطلحات أو الشروط مثل: الصعوبة البصرية، والخلل في عمل الدماغ. وهذه الصعوبة لا تتضمن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلُّمية بسبب إعاقات سمعية أو بصرية أو جسدية أو تخلُّف عقلي أو اضطرابات عاطفية أو ثقافية أو اقتصادية».

وبالعودة إلى (DSM4) نرى أن مظاهر الخلل في القراءة يتناول الدِّقة في القراءة والسرعة، والفهم، وهذا يرتبط بالعمر البيولوجيِّ ومستوى الذكاء.

والخلل في القراءة ـ المسمى الديسلكسيا ـ يتَّصف بالاضطراب خلال القراءة أو التنقُّل بين الأحرف بشكلٍ عشوائيٍّ أو إسقاط بعض الأحرف، وتتصف القراءة وكذلك الصامتة منها بالبطء وضَعفٍ في الفهم.

إن صعوبة القراءة هي صعوبة في اللغة، ولا علاقةَ مباشرة لها بالذكاء، فقد عرَّف بعض العلماء الذكاءَ بأنَّه:

«القدرة على التكيُّف أو المواءمة مع المواقف الجديدة، أو القدرة على تبيُّن العلاقات وإدراكها».

و(كودانف) تُعرِّف الذكاء على أنه: «القدرة على الإفادة من الخبرة للتصرُّف في المواقف الجديدة».

إن التلامذة الذين يعانون من (الديسلكسيا) لديهم صعوبة في القراءة، أو التهجئة، أو فهم اللغة المحكيَّة، أو التعبير عمَّا يريدون كتابةً أو تحدُّثًا، مما يؤدِّي إلى حدوث فجوة كبيرة بين قدراتهم وتحصيلهم العلمي.

وهناك أيضًا نظرةٌ جديدةٌ للديسلكسيا طرحَها (رونالد دايفيس)، الذي اعتبرها «صفةً فطريَّة تُلازم الطفل منذ ولادته وبذلك تصبح طبيعية عنده مثل التنفُّس. فالمشكلة تكمُن في أن الطفل يفكِّر بالصوَر بينما هو غير قادر على التفكير بالكلمات».

خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلُّم:

لقد اتفقت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم، ومن الممكن أن تُستخدم كمحطاتٍ لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلُّم، ومن أهمِّ هذه الخصائص:

أولاً: القابلية للتشتّت، يظهر سلوك (القابلية للتشتت) بين الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم حيث يسهُل جَذْب انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة، مثل هذا السلوك يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى ضِيق الانتباه حيث لا يستطيع التلامذة ذوو صعوبات التعلُّم تركيز انتباههم سوى فترات محدَّدة.

ثانيًا: الاضطراب، فلا يميِّز ما يسمعه، ويفشل في ربط المصدر بما يسمعه مما يعجزه عن إعطاء الاستجابة المناسبة وتُوقعه في مواقف مخجِلة تعيق تكيُّفه.

ثالثًا: الإبدال، يبدِّل الطفل مواقع الحروف، ولا ينتبه لما يقع فيه من أخطاء القلب والإبدال فيقع في كثير من الأخطاء عند قراءة أي مادة أمامه، أو في التواصُل مع أطفال آخرين من زملائه.

رابعًا: اضطراب الإحساس البصريّ للطفل، مما يُفقده القدرة على التمييز بين الأحرف إذ يدركها على أنها مجموعة أحرف متشابهة، لذلك يفشل في أداء المهام المتعلِّقة بتمييز الأحرف لتكوين كلمة ومن ثم قراءتها.

خامسًا: الإقلاب، يقلِب الطفلُ الأحرفَ، والأعداد، مما يعيقه من التعامل مع الأرقام والحروف وفق مواقعها العادية.

سادساً: تكرار المادة المقروءة، وعدم القدرة على تذكُّر القوة الرئيسة، أو تسلسُل الأحداث، أو الحقائق الأساسية في المادة، وحذف كلمة، أو إضافة كلمة، أو استبدال كلمة أخرى.

سابعًا: نقص مهارات التفاعُل الاجتماعيّ مع الآخرين، فيكونون أكثر عزلة، وأقل تماسكًا، وأقل قبولاً للرفقة والصداقة.

ثامنًا: قصور في إدراك الاتجاهات، والأماكن ومواقعها وعلاقتها بالنسبة لغيرها، مثل: (جانبي ـ فوق ـ أعلى ـ يمين ـ يسار). مما يوقعه في خبرات فشل اتِّباع التعليمات.

تاسعًا: تدنّي مستوى تفكير الطفل، الذي ينتج في كثير من الحالات عن تدنِّي الخبرات الحسية التي يواجهها مما يسهم في تدنِّي قدرته على إجراء استبصارات يتم فيها الربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى فضلاً عن عدم البراعة في الأداء.

عاشرًا: سيطرة التمثيل الحسّيّ العمليّ على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء، يجعله يميل دومًا إلى ممارسة اختيار الأشياء التي يراها أو التي يريد معرفتها، وهذا يجعله يواجه كثيرًا من المشكلات ويسبب له مواقف كثيرة من الفشل.

أحد عشر: زيادة الطاقة وسيطرتها بدرجة كبيرة على أداء الطفل وحركته، مما يَحُول دون مساعدة الطفل في التركيز على المهمة والمثابرة، وهذا يؤدي إلى تعثُّره وعدم توفيقه في إتمام الواجبات التي تُوكل إليه، وتقلِّل من فرص اندماجه في مواقف التعليم لفترات زمنيَّة مناسبة.

اثنا عشر: تدنّي تكيُّف الطفل مع العالم المحيط به سواء كان في الصفِّ أو الملعب (سوء التوافق الاجتماعي).

ثلاث عشر: عدم القدرة على تصنيف الأشياء، أو فهم لغة الحساب، والمنطق الرياضيِّ، واستخدام عمليات خاطئة، وعدم تذكُّر الحقائق الرئيسة، وتقديم إجابات عشوائية.

وأخيرًا أربع عشر: تكرار الفشل في المهام الدراسية فضلاً عن الصعوبات اللُّغوية.

تصنيفات صعوبات التّعلّم

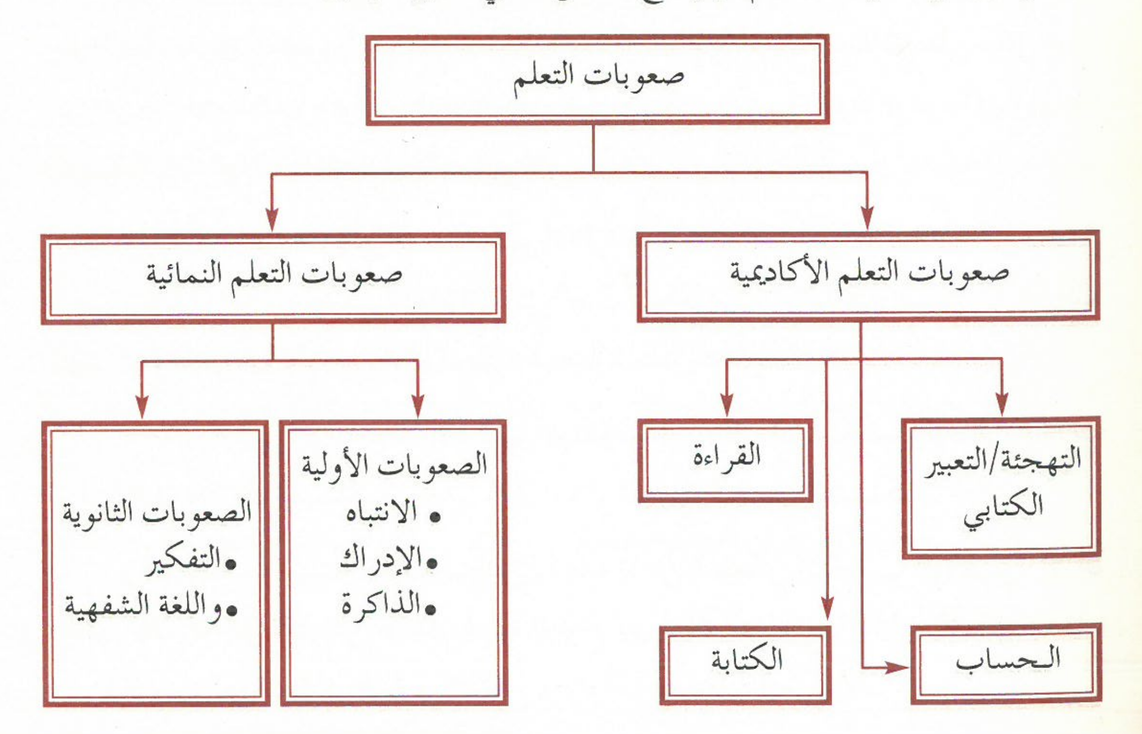
نظرًا لتعدُّد واختلاف المشكلات التي يُظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلُّم باعتبارها مجموعة غير متجانسة؛ فقد حاول البعض تصنيفَ صعوبات التعلُّم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التّشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة؛ حيث أن الأسلوب الذي يصلُح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلُّم، قد لا يصلُح لعلاج حالة أخرى.

ولقد تعدَّدت التّصنيفات الخاصة لصعوبات التعلُّم بين الباحثين في هذا المجال؛ فمنهم من ركّز في تصنيفه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركّز آخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية.

فقد قام (جونسون) بتصنيف صعوبات التعلُّم على أساس أنها ترجع إلى التفاعُل السلبيِّ مع المكونات الأساسية اللازمة للتحصيل الدراسيِّ ومنها: الاضطرابات في الذاكرة، والاضطرابات في التداعي البصريِّ والسمعيِّ، والاضطراب في التمييز البصريِّ، والاضطرابات في الإدراك الحركيِّ، والاضطراب في التوجُّه والإدراك والتنظيم المكانيِّ الفراغيِّ، والاضطراب في التعبير اللَّفظيِّ، والاضطراب في الانتباه.

ويصنِّف عددٌ من المعلِّمين الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم المشكلات التي غالبًا ما يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الأطفال باعتبار أن هذه المشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية، حيث تمّ حصر أحدَ عشرَ نوعًا من المشكلات التي تظهر في صورة صعوبات تعلُّم في الفصل الدراسي، وهي أخطاءٌ نوعيَّةٌ شاذَّةٌ في الهجاء، ومشكلات التعرُّف على الحروف، ومشكلات التمييز السمعيِّ، ومشكلات العدِّ والتعرف على الأرقام، واضطرابات التوجُّه المكانيِّ، واضطرابات في التمييز اللفظيِّ واضطرابات في التناسق الحركيِّ، ومشكلات في الحركة الدقيقة وتَظهر في الكتابة، ومشكلات تمييز الحروف، واضطرابات في الذاكرة السمعية، واضطرابات في الذاكرة البصرية.

وعلى الرغم من أهمية التصنيفات السابقة، إلا أنَّه يمكن القول بأنَّ أكثر التصنيفات شيوعًا وقبولاً، هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت (Kirk and Kalvent) ويميِّز هذا التصنيفُ بين مجموعتين من صعوبات التعلُّم. ويوضح الشّكل التالي هذين النوعين:



يُقصد بصعوبات التعلُّم الأكاديمية: المشكلات التي تظهر أصلاً من قِبل تلامذة المدارس فيما يخص بالقراءة والكتابة، والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابيّ.

أمَّا صعوبات التعلُّم النمائية: فتتمثَّل في اضطراب الوظائف، والمهارات الأولية التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية. وتعتبر هذه المهارات أساسية لتعلُّم الكتابة والقراءة، والتهجئة، وإجراء العمليات الحسابية. والاضطرابُ الكبيرُ في تلك المهارات دليلٌ واضحٌ على أنَّ التلميذ يعاني من صعوبات تعلُّم نمائية وهي تشمل الردراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهيَّة.

أسباب الديسلكسيا

ينظر الأطباء إلى (الديسلكسيا)، على أنها «اضطراب عصبيٌّ ذو منشأ مُتعلق بجينة وراثيَّة تؤثِّر في المهارات الأكاديمية». وأجمع معظم الاختصاصيين على أن (الديسلكسيا) لها أسباب بيولوجيَّة متعلِّقة بالدماغ وبالتحديد الجهة اليسرى منه، وهي مسؤولة عن اللغة وتنقسم إلى أربعة مناطق وكل منطقة تقوم بوظيفة محدَّدة. هذا القِسم لديه طريقة معينة في التعاطي مع الرسائل المنقولة من الخارج إليه، ولديه أيضًا طريقة معينة في تحليل هذه الرسائل.

فإذا نظرنا إلى وَلَدَيْن، أحدهما يعاني من الديسلكسيا والآخر لا يعاني منها عند تأدية وظيفة معيَّنة؛ نرى أن الصورة الكهرومغناطيسية (Cat Scan) للرأس تُظهر مناطقَ على شكل دوائر إلى حَدٍّ ما عند الولديْن، ولكن الولد الذي يعاني من الديسلكسيا تكون دوائره أكثر اسودادًا وسبب ذلك استهلاك دماغه لنسبة أكبر من الأوكسيجين عن الولد الآخر.

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة صعوبة القراءة والكتابة تصل إلى 10 ـ 20٪ من مجمل الناس. وهناك أيضًا العديد من الدراسات التي أثبتت أن العوامل الوراثية هي المسؤولة عن هذه المشكلة، ولكن لم يتم حتى الآن تحديد الجينة المسؤولة.

وهناك حوالى 88٪ من الأولاد الذين يتردّدون على مراكز الديسلكسيا يأتون من عائلات تتواجد فيها حالات الديسلكسيا حسب الدراسات الحديثة لجمعية الديسلكسيا العالمية.

والديسلكسيا ليست مرتبطة بجنسٍ واحدٍ، إذ من الممكن أن تصيب الجنسيْن، إلاّ أنَّ الذكور يُعانون منها أكثر من الإناث بنسبة تتراوح بين أربعة إلى واحد حتى سبعة إلى واحد. ويعود السبب إلى أن مركز اللغة في الدماغ يكون أكثر نضجًا عند الإناث.

إذن الديسلكسيا هي: عدم القدرة على معالجة الرموز اللغوية، وهذا يعني أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا لا يقدِر على تقطيع الأصوات التي يسمعها أو حتى الأشكال المكتوبة للكلمات التي يقرأها. والديسلكسيا تتراوح بين حالة بسيطة من خلط للأشكال، إلى حالة معقَّدةٍ وصعبةٍ، وهذا يختلف من طفل إلى آخرٍ. وقد وجدت بعض المراكز أو المدارس، أن مشكلة القراءة يمكن حلّها عن طريق (نظّارات) مخصَّصة لتنقية الألوان (colored filtered) تساعد التلميذ على القراءة بشكل أسلم، ومن هذه المدارس نذكر مركز (Chroma Gen) الموجود في بريطانيا.

وتتَّصف القراءة بكونها نشاطًا كليًّا يضم عددًا من المهارات المحدَّدة، كالتمييز بين الحروف، وتعرُّف الكلمات، وفهم المعاني، فالقراءة الفاعلة لا تحدُث إلا كإنجازٍ كلّيٍّ متكاملٍ يتناول مختلفَ المهارات القرائية من فهم للمفردات، والسرعة في تعرُّف واستيعاب معانيها.

إن الصفوف العادية، والمناهج، والأهداف، وما شابه، توضع بناءً على أن التلميذ يستطيع أن يمتلك ثلاث مهارات: الرموز الشفويَّة المستعمَلة خلال السمع والكلام، والرموز المطبوعة المستعمَلة خلال السمع والكلام، والرموز المكتوبة باليد المستعمَلة خلال الكتابة.

وقد سلَّم الاختصاصيون في التعليم بأن التلامذة يستطيعون أن يقوموا بعملية الكتابة من اليمين إلى اليسار بالعربية، ومن اليسار إلى اليمين بالأجنبية. ونجد هنا أن التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا لا يتَّبعون نفس النمط، كما أنهم لا يستطيعون أن يمتلكوا مهارة الرموز اللغوية، ولا يمكنهم أن يحدِّدوا الاتجاه للقراءة أو للكتابة. ففي كل محاولة للقراءة أو الكتابة يمكن أن ينظروا للنصِّ بشكل مختلفٍ. والبعض الآخر لا يمكنهم نقل الكلمة المحكيَّة إلى إشارات مكتوبةٍ، أو نقل الكلمة المكتوبة وإعطائها معنى، أيْ غير قادرين على التعبير كتابيًّا، وتذكُّر شكل الأحرف وتحديد الاتجاهات لكتابة الأحرف. وهذه الصعوبات متعلِّقة بالمهارات الحركية الإدراكية.

وتتمثل صعوبة القراءة في أشكال عديدة:

ـ تعرُّف المفردات.

ـ التوجيه المكانيّ غير المناسب.

ـ النقص في القدرات الاستيعابية.

ـ القصور في مهارات الدراسة.

ـ الضّعف في القراءة الشفوية.

هناك ثلاثة أنواع من الخلل بحسب (Boder) :

1 ـ الخلل الصوتي: وهو ما تعاني منه الشريحة الأكبر، ويمثل عدم القدرة على ربط الأشكال (شكل الحرف) بالأصوات. والأخطاء الإملائية هي نتيجة الصعوبة في تعلُّم الأصوات.

2 ـ الخلل في استحضار الصورة الذي يتمثل في خلل في البصر والذاكرة: فالتلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة غيرُ قادرٍ على تعلُّم المفردات بالبصر، ولكنه يستطيع أن يتعلَّم القواعدَ الإملائية والأصواتِ.

3 ـ العجز القرائي: ويجمع بين المشكلتين المذكورتين سابقًا، حيث أن التلميذ يكون لديه خللٌ في تعلُّم المفردات بصريًّا، وتعلُّم المهارات الصوتية، وفي هذه الحالة يصبح من الصعب عليه أن يتعلَّم مبادئ القراءة والكتابة.

وبحسب (Ingram) هناك ثلاثة أنواع من الخلل:

1 ـ الصعوبات البصرية: وتعني عدم القدرة على ملاحظة تجمُّع الأحرف، بحيث يقوم التلميذ بتخمين الكلمة من شكلها وليس من الأحرف التي تضمها. وقد يقلب التلميذ الأحرف ضمن الكلمة، أو يقلب حرفين ضمن الكلمة، أو يقلب الكلمات ضمن الجملة، ويمكن أن يقرأ الكلمة بأكملها بصورة عكسيَّة.

2 ـ الصعوبات الصوتية: وتعني عدم القدرة على فهم اللغة المحكيَّة، أيْ تحليل الكلمات، وإعطاء جملة مفيدة. وكذلك القدرة على إيجاد الكلمة المطلوبة، والأصوات الملازمة للأحرف.

3 ـ الصعوبات الربطية: وهي تمثل الفشل في القدرات المذكورة في نوعي الصعوبات السابقيْن.

قسَّم (Johnson and Myklebust) صعوبات القراءة من حيث أسبابها إلى قسمين:

1 ـ صعوبات ناتجة عن قصور في الإدراك البصريّ أو (الديسلكسيا البصرية).

2 ـ صعوبات ناتجة عن قصورة في الإدراك السمعيّ أو (الديسلكسيا السمعية).

وقد نجد صعوباتٍ ناتجةً عن قصور في جانبَيْ الإدراك معًا، فعملية الإدراك تعرف بأنها: «القدرة على تمييز المعلومات التي نحصل عليها عن طريق الحواس». وبما أن مهارة القراءة تعتمد على المدركات الحسية السمعية والبصرية، فلا بُدَّ من تناول القراءة من هذا الزاوية.

وصنف آرون (Aaron) أعراض صعوبات القراءة لدى الديسلكسيين إلى صنفين هما:

أولاً: أعراض ثابتة (Invariant variables)، هي:

1 ـ بطء القراءة (Reading slowness).

2 ـ أخطاء في القراءة (Errors in reading).

3 ـ ضعف الهجاء (Poor spelling).

4 ـ أخطاء التركيب النحويّ في اللغة المكتوبة (Syntax errors in written language).

5 ـ الاعتماد الزائد على السِّياق للتعرف على الكلمات.

ثانيًا: أعراض متغيرة (Variant variables)

1 ـ قلب الحروف أثناء الكتابة (Reversals in writing).

2 ـ دلائل عصبية خفيفة (Neurological soft signs).

3 ـ عدم القدرة على تسمية الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار وهو مغمض العينين.

4 ـ عدم القدرة على تحريك اليد اليمنى مثلاً أو أحد أصابعها، إلا مع القيام بنفس الحركات في الجانب الأيسر.

5 ـ عدم القدرة على القيام بالحركات المتصلة السهلة باستخدام ذراع واحدة.

وفي تقسيم آخر نجد:

1 ـ الديسفونيسيا (Dysphonesia)، وهي الخلل في الربط ما بين صورة الحرف وصوته (graphemephoneme) والقدرة على تطوير مهارات التهجئة.

2 ـ الديسنمكسيا (Dysnemkinesia)، وهي الضعف في الذاكرة الحركية خلال الكتابة مثل: الأحرف والأرقام.

3 ـ الديسيداسيا (Dyseidesia)، وهي الخلل في رؤية الكلمة كوحدة كاملة، وربط الوحدة بصوتها الكامل.

الديسلكسيا البصرية

يولد الطفل مزوَّدًا بحاجة فطرية إلى التعبير، وبميولٍ واضحةٍ إلى محاكاة ما يستمع إليه من أصوات. فهو إذن مزوَّد بقدرةٍ فطريةٍ على تعلُّم اللغة واكتساب مهاراتها، ومع نموه يتعلّم الطفل الكلام تلقائيًّا بشرط امتلاكه أجهزة السمع والنطق وترعرُعه في بيئة تتوفر فيها الظروف والمعطيات لاستخدام اللغة.

ولكي يقرأ التلميذ، عليه أن يمر في مرحلة تهجئة الكلمات وهذه وظيفة بصرية ـ إدراكية، فهو تحتاج من التلميذ أن يتذكّر شكل الكلمات المرئية، ويستخدم القدرات الصوتية في محاولة استدعاء تهجئة الكلمة، وقد ربط العلماء بين الرموز المكتوبة ومعانيها اللغوية، فالتلميذ لا يستطيع قراءة الكلمة إلاَّ إذا تمكّن من تصوُّر الشكل الصحيح لها ومعناها اللغويِّ. وعلى هذا الأساس فإن تعلُّم القراءة يتطلب ـ بالإضافة إلى نضج الأجهزة الصوتية ـ القدرةَ على التفكير المجرَّد وتذكُّر الأفكار، وتمييز الكلمات وأصواتها.

العامل المشترك بين التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا، هو عدم القدرة على فكّ وتحليل كلمات غير مألوفة، وهذا يرجع إلى الضَّعف أو الخلل في المعالجة الصوتية التي تؤثِّر في القدرة على استعمال الترابط بين الحرف وصوته. إن صعوبة الإدراك البصريِّ ـ أو الديسلكسيا البصرية ـ تتعلق بمشكلة تفسير المُدخَلات الحسية إلى الدماغ عن طريق البصر، أو تحويل الإشارات، أو أحرف الكلمة المكتوبة إلى معنى. وليست المشكلة خاصةً بالبصر بقدر ما هي تفسير ما يراه التلميذ وفكّ معناه. وبنظرة أخرى، فالقصور في الإدراك البصريِّ لدى التلامذة ناجمٌ عن خلل في كيفية معالجة المعلومات داخل الدماغ، وليس نتيجةً لضعف قدرتهم على الإبصار والرؤية.

يرى التلامذة الكلمةَ مقلوبةً من اليمين إلى اليسار، أو من الأعلى إلى الأسفل، أو من الأسفل إلى الأعلى، أي يمكن أن يروها بأشكال مختلفة في كل مرة ينظرون إليها. وهذا ليس حكْرًا على حرف واحد فقط، بل يمكن أن يشمل حرفيْن أو أكثر، أو حتى كلمة بأكملها.

وفيما يلي مثال لما يمكن لكلمة (cat) أن تكونَ وفقًا لتلميذ يعاني من صعوبة القراءة أو الديسلكسيا البصرية.

Forty dyslexic variations of the word CAT.

ولهذا يَتجنَّب هؤلاء التلامذة القراءة لأنها مهمة صعبة ومستحيلة، وإليك مثل تطبيقيٌّ يُظهر لنا كيف يقرأ التلميذ النصَّ التالي المعروض أمامه:

"Down the cold, dark stairs crept the man in the black coat. Closer he came, closer and closer. Asleep in their blankers, Dan and Pete were unaware of their danger".

فنجده يقرؤها على النحو التالي:

"Now the could, back stars keep the man in the dalk coat. Closer he come, closer and cosler sheeping the dantes and and deer wore nuraw of the bang".

وخلال قراءته للفقرة، بدأت المعلّمة تقاطع التلميذ للتصحيح، وبذلك يسمع صوت المعلمة. وعند هذه المرحلة، نجد أن التلميذ لم يُعطَ الوقت لاستعمال قناةٍ مهمةٍ جدًّا وهي أن

يَسمع نفسَه (speaking-listening channel)، فالـمرحلة التي مرَّ بها كانت فقط للتهجئة، وإعطاء الكلمات الأصوات الـمناسبة أو النطق بها، ولكنَّ الـمعلمة لا تدرك الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، لذا، كانت تطلب منه ما تطلبه من باقي التلامذة الأسوياء وهكذا يفقد التلميذُ الـمعنيُّ القدرةَ على تعلُّم القراءة وعلى الـمتابعة.

وهذا ينعكس أيضًا على (الـحساب) من خلال اختلاف اتـجاهات الأرقام، وعلامات الطرح والـجمع والقسمة وغيرها، وباستمرار في كل مَرةٍ يرفع التلميذ نظرَه عن الـمسألة ويعود لـمتابعتها، يفقد حسَّ الاتـجاه الصحيح ويتخبَّط من جديد في معرفته. الـمشكلة تكمن أيضًا في تـحديد التسلسُل وحِفظه مثل: تسلسل الأشهر، أيام الأسبوع، جدول الضرب، وحتى تاريخ ميلاده.

وهذه الصعوبات ليس لها علاقة بالنسيان أو الكسل، بل بكلٍّ بساطة هي في عدم القدرة على إيجاد التسلسُل، وحفظ الأشياء بطريقة متتابعة. إن أهم القدرات الـمطلوبة للقراءة هي القدرات السمعية واللغوية، إلاَّ أن الـمعالـجة البصرية تلعب دورًا متشعِّبًا ومهمًّا في عملية القراءة.

ويبدو أن الديسلكسيا البصرية هي الأسهل في الـمعالـجة من باقي أنواع صعوبات القراءة، بـحيث يستـطيع التلامذة تـحديد الأصوات خلال الكلام؛ مـما يسهِّل عملية تعلُّمهم لعلم الصوتيات (Phonics). غير أن الـمشكلة تكمُن في عدم القدرة على تصوُّر الرموز (symbols) بالتسلسُل أو بالوصفية الـمناسبة. وأكثرُ ما يضايق التلميذ كثرةُ الضغط للعمل بسرعة، وكمية العمل (الصعوبة في إبقاء الأشكال/الإشارات/الرموز في الاتـجاه الصحيح).

ليس هنـاك جـدول مـحدَّد لتـحديد عوارض الديسلكسيا البصرية، لأن معظم الأولاد يُظهِرون خللاً في الإدراك الـحسي في مُختلَف مراحل النضوج. وعندما يصبح لدى الـمعلمة تصوُّر واضح مع الإثباتات الدامغة على أن التلميذ يعاني من الديسلكسيا البصرية، عندئذ يـمكن إرساله للتقييم ومعرفة حقيقة وضعه.

النقطة الأساسية عند التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا، هي عدم القدرة على تـحديد التسلسُل أو التتابع. وعلى قدرٍ كبيرٍ من الأهمية أن يكون التلميذ قادرًا على معرفة الاتـجاهات (left, right, top and bottom)، فالتعليمات التي تعطيها الـمعلمة غالبًا ما تتضمن: أبدأ بالصفحة كذا»! وهنا يضيع التلميذ ولا يعرف أين رقم الصفحة، فقد يذهب إلى صفحة 2 بدل صفحة 6 أو رقم 6 بدل 9. وعندما يـجد الصفحة الـمطلوبة فإن عمله هذا يستغرق وقتًا إضافيًّا كي ينظر إلى

النص من الأعلى حتى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين. وغالبًا ما يكون الأمر شبيهًا بصورة الـمرآة الـمعكوسة، بـمعنى أن ينظر التلميذ للأشياء من اليمين إلى الشمال (في اللغة الإنكليزية) ومن تـحت إلى فوق.

وهذا لا يعني أن كل تلميذ لديه هذه الـمشكلة، فمراحل النضوج وتطوُّره تـختلف من تلميذ إلى آخر، فقد يصل التلميذ إلى الثالث الابتدائي ولا يزال لديه بعض الـحيرة بالنسبة للاتـجاهات، وهذا دليلٌ على تأخُّر النضوج. أما معظم التلامذة فيتخطَّوْن هذه الـمرحلة بعد انتهائهم من مرحلة رياض الأطفال.

وعندما نتكلَّم عن الاتـجاهات، نرى أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا، يـمكن أن يرى

الـ		على أنها	
	b		p
	b		d
	p		q
	m		w
	u		n
	>		<
	6		9
	h		y

وعندما تكون الصعوبة متوسطة، يقلب التلميذ الأحرف بالشكل التالي (مثال):

الـ			
	N	تصبح	Z
	3	تصبح	M أو W

وغالبًا ما يقال للتلميذ: إن الـجواب خطأ، وبذلك يدخل في دراسة القراءة الـخاطئة والكتابة الـخاطئة. وعندما تتعلَّق الأشياء بالزمان وترتيب الأحداث، أو ترتيب العلاقة، نرى أن عمل التلميذ يصبح متقلبًا ومشتتًا بالنسبة لترتيب الأحداث؛ فيروي الأحداث ولكن بدون وجود التسلسل الزمنيِّ لها.

بصورة عامة معظم الأطفال ليسوا قادرين في البداية على ترتيب الأحداث بالتسلسُل الزمنيِّ. ولكن إذا كانت القدرة على تلقيِّ الـمعلومات طبيعية، فمع النضوج تصبح هذه العملية طبيعيةً، ويصبح قادرًا على تنظيم الأحداث وتسلسُلها، بينما يكون التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية غيرَ قادرٍ على الوصول إلى هذه الـمرحلة حتى لو تقدَّم في العمر.

وبما أن معرفة الأحرف وأشكالها يعتمد على امتلاك القدرة على فهم التسلسُل، والعلاقة بين الأشكال، فإن القدرة المحددة للإدراك البصريّ هي العائق الأساسيُّ الذي يواجه ضحية الديسلكسيا البصرية.

وعندما يُعطى التلميذ ثلاثة أو أربعة تعليمات في الوقت نفسِه؛ يصبح مشوَّشًا وغير قادر على تحديد العمل الذي يجب أن يبدأ به. وفي هذه الحالة، يُنعت بالكسول أو بالعنيد، أو بعدم رغبته في إطاعة التعليمات، وهو في الحقيقة محبَط ويشعر بالضياع. وعندما يُسأل التلميذ عن التاريخ، نجده غيرَ قادرٍ على تحديد اليوم أو الشهر أو السنَّة. والأمر نفسُه ينطبق على تاريخ ميلاده. وغالبًا ما يكون التلاميذ غير قادرين على حفظ شهر (October) لأنه لا يتناغم مع (November و December و September).

أما بالنسبة لمادة الحساب، فنرى التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية غالبًا ما تشكِّل الإشارات (+، −، ×، /) مشكلة صعبة لديه، وكذلك حِفْظ جدول الضرب الذي يصبح مهمةً مستحيلةً، بالإضافة إلى النِّسَب والكسور، والفواصل، والحساب العقليِّ المتعلق بالمال أو القياسات.

أما بالنسبة للقراءة، فنجد أن هذا التلميذ يصعُب عليه إعادة سرد المعلومات التي يقرأها بالتسلسُل. إن تطوُّر المنطق عند الطفل يتعلق بالقدرة على رؤية بعض الأشكال من أحرف، وكلمات، وأشكال، ثُمَّ القدرة على تخيُّلها بعد أن تُرفع من أمامه.

والقدرة على القراءة تندرج تحت هذا الإطار، فعندما ينظر تلميذٌ لا يعاني من الديسلكسيا البصرية إلى فقرة، أو جملة، أو أيِّ شكل أمامه على الورقة، فمن المتوقع أن يحفظ هذه الأشكال بعد أن تُغلَق الصفحةُ ويختفي الشكل. ولكن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية لا يستطيع اجتياز هذه المرحلة، فهو غيرُ قادرٍ على الاحتفاظ بصورة الشكل أو الكلمة مثل التلامذة الآخرين.

ولهذا نرى أن بعض التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا البصرية يعانون من قصور في الذاكرة العاملة، وقصيرة المدى وخصوصًا الذين تُصَنَّف حالتهم بأنها صعبة، وهؤلاء تختفي الصورة من ذهنهم عندما ينتقلون إلى كلمة أو شكل آخر. ولهذا تصبح مهمة القراءة والإجابة عن أسئلة تتعلق بما قرأوه شبه مستحيلة.

حِفْظ الصورة أو الشكل يتضمن القدرة على عكسها، أو قلبها (Reversibility). فالتغيير من جملة إلى سؤال، يتضمن القدرة على إعادة تركيب الكلمات بطريقة منطقية. وهذا عملٌ

صعبٌ لا يقوى عليه التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية. وهذه الصعوبة تظهر أيضًا عند التلميذ خلال عمليات الحساب عندما يطلب منه قلب المعادلة للوصول إلى جواب فمثلاً:

9 = 5 + ... فعليه أن يضع +5

...

―

9

ليحسِب الجواب، وهذا أمر صعب على التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية.

وحتى عندما يُطلب منه أن يقرأ بصمت، ثم يجيب على أسئلة متعلِّقة بما قرأه، نراه مشوَّشًا وغير قادر على الإجابة وسرد تسلسُل الأحداث، وحتى غير قادر على إعادة المعلومات الأساسية التي قرأها.

وعندما نطرح مسألة القراءة والأجوبة ضمن وقت محدَّد كما في الامتحانات المقنَّنة، نجد أن التلميذ يفشل فشلاً ذريعًا لعدم قدرته على انتقاء الجواب الصحيح في الوقت المطلوب، وذلك لأن العمل يعتمد على استراتيجية شطب الأجوبة غير الصحيحة للوصول إلى الجواب الصحيح.

تظهر الصعوبة أولاً مع الأحرف الأبجدية عند التلامذة الذين يُعانون من الديسلكسيا البصرية. معظم التلامذة الذين لا يعانون من هذه المشكلة لا يجدون أيَّ صعوبة في اكتساب الأحرف الأبجدية، ولكن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية لا يستطيع حِفْظ الأحرف بالتسلسُل، وكتابتها بالشكل الصحيح والاتجاه المطلوب، وعندما يحاول أن يغنِّي فإن صوته يكون أسرع، وحتى كتابته للأحرف بطيئة.

وإذا حاولنا مراقبة عملية الكتابة عند التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية، نرى أنه في معظم الأوقات يكتب الأشكال أو الأحرف التي تحتوي على شكلٍ نصفِ دائريٍّ بشكل مختلف مثال: f – t – g – p – d – b.

وعادة تكون بداية الحرف من تحت إلى فوق وليس مثل ما يتدرب عليه مع بقية زملائه، فمثلاً (t↓ تكون t↑)، (p↓ تكون p↑).

وغالبًا ما يخلط التلميذ عند الكتابة بين (Capital and Lowercase letters) وهذا طبيعيٌّ، لأنه لم يصل إلى مرحلة امتلاك التسلسُل للأحرف. وغالبًا ما نجد أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا يقلِب الكلمة كلَّها خلال القراءة.

وفي بعض الأحيان يقلب بعض الأحرف في الكلمة فقط، وهذا الأمر يمكن تمييزه بوضوح عندما يقوم التلميذ بتسميع الدروس فمثلاً:

1 ـ يقلب الأحرف في أول الكلمة: bark بدل dark.

2 ـ يغيِّر حرفيْن (blends) و(digraphs): preform بدل perform.

3 ـ يغيِّر حرفًا كاملاً sleep بدل sheep.

4 ـ يغيِّر الأحرف داخل الكلمة magilant بدل malignant.

5 ـ يقلب الكلمة بأكملها saw بدل was.

6 ـ يفشل في ملاحظة الأحرف (minimal cues).
house بدل horse.

٧ ـ يُسقِط الأحرف النهائيَّة ever بدل ervery.

٨ ـ يُسقِط بعض الحروف من أقسام الكلمة خلال القراءة أو الكتابة (Telescoping).
standarize بدل standardize.

٩ ـ يصعُب عليه التوقُّف في قراءة أو كتابة الصوتِ الأخيرِ من الكلمة (Perseveration).
الصعوبة تكون في فصل الكلمة التي تليها:
bananananana بدل banana.

وزيادة على الرقم (٧) نجد أن التلميذ غير قادر على ملاحظة أدوات الوقف: (.، ؟ ! " ").

وعندما نلاحظ عددًا من هذه المشاكل المذكورة لدى قراءة التلميذ لنصٍّ ما، عندئذ يمكننا القول بأنه يعاني من الديسلكسيا البصرية. ولكن عند وجود مشكلة أو اثنتين فقط، فإن الأمر قد يعود إلى مشكلة في البصر. وأيضًا نجد أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية يصعُب عليه نقل الكلمات، أو الجُمل من اللَّوح والذي يحتاج إلى قدرة بصرية على النقل، وعلى رؤية الأشكال بصورة مقبولة وواضحة بحيث يخزِّنها بصورة مؤقَّتة في رأسه؛ ومن ثَمَّ يتوجه بنظره إلى الصفحة التي أمامه ويكتب ما رآه من خلال مهارات حركية دقيقة (fine motor skills).

لذا، نجد أنه من غير الطبيعي أن نترك هذا التلميذ ينقِل الكلمات والمعلومات من اللوح بمفرده وبدون مساعدة. وبالتالي فهو قد يحتاج إلى وقت أطول بسبب صعوبة تحديد الاتجاه، والانتقال من اللوح إلى الدفتر.

ومن المستحسن، أن تلاحظ المعلمةُ بعضَ المؤشِّرات، مثل:

1 ـ عدم معرفة مكان الكلمة التالية للنسخ.

2 ـ مَحْو الكلمات وإعادة كتابتها باستمرار.

3 ـ إعادة التصحيح أكثر من مرة.

4 ـ وجود العديد من الأخطاء الإملائية.

5 ـ الصعوبة أو الفشل في ملاحظة الأحرف الكبيرة (Capital Letters).

6 ـ الصعوبة أو الفشل في ملاحظة علامات الوقوف (الترقيم).

7 ـ الفشل في فصل الكلمات عن بعضها البعض بشكلٍ مقبولٍ ومتوازنٍ.

8 ـ كتابة الأحرف بشكل عكسيٍّ.

9 ـ كتابة كلمات كاملة بشكل عكسيٍّ.

10 ـ الكتابة بشكل أكثر بطئًا من المألوف.

هناك تتابُع في الأخطاء الإملائية يساعد على التمييز بين الديسلكسيا البصرية والديسلكسيا السمعية وذلك من خلال:

ـ عدم قدرة التلميذ على معالجة الأشياء أو المفردات من خلال تسلسُل معيَّن.

ـ عدم القدرة على استعادة صورة ذهنية للكلمة بأكملها.

وإذا استطاع التلميذ أن يحدِّد أصوات الحروف، فإنه سيخطئ عند كتابتها من حيث وضع الأحرف في المكان المناسب، والتسلسُل المطلوب. وهذه العوارض ليست حِكْرًا على الذين يعانون من الديسلكسيا البصرية، ولذلك يجب أن يخضع التلميذ للتقييم من قِبَل الاختصاصيٍّ.

الديسلكسيا السمعية

تعني الديسلكسيا السمعية: عدم القدرة على التمييز بين المقطاع الصوتية المرافِقة للُّغة المحكية. والتلميذ الذي يعاني من هذه الديسلكسيا لا يستطيع أن يتابع سماع عناصر اللغة المحكيَّة بدقّة، ولا أن يربط الأصوات بالأحرف؛ وهذا ما يجعل التلميذ يجد صعوبةً في كتابة

أفكاره بما يتناسب مع المستوى المطلوب أو المتعارَف عليه. وأغلب التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا السمعية يصعُب عليهم تعلُّم قواعد الكتابة لأنهم لا يستطيعون الفهم أو الربط بين الشكل ـ أي شكل الحرف ـ وصوته.

للذاكرة دَوْرٌ مهمٌّ في مجال الإدراك والديسلكسيا، لأن الصعوبات في الذاكرة البصرية والحسية قصيرة المدى قاسمٌ مشتَركٌ عند مُعظَم الذين يعانون من صعوبة القراءة أو الديسلكسيا، فهم غير قادرين على اتباع التعليمات، وحتى تذكُّر شكل الكلمات، والأسماء، والأشياء، حتى أنهم لا يقدرون على حمْل المعلومات مدة كافية لتكون قد ثبتت في مخزن الذاكرة طويلة المدى. فالذاكرة تقوم بدور في إطار التحويل من المكتوب إلى المقروء، وبالعكس.

إنَّ هدف القراءة والكتابة هو فهم المعلومات والأفكار المعروضة من خلال شيءٍ مكتوبٍ. والمقدرة على فهم وكتابة نصٍّ هي عمليةٌ تطوُّريةٌ على مدى الحياة. إنَّ اكتساب الجدارة في اللغة المكتوبة عمليةٌ معقَّدةٌ وغيرُ آليةٍ، وقد وُجد أن تطوُّر المهارات والمعرفة يؤدي إلى اكتساب الجدارة.

يمكن وصف الوعي الصوتيِّ عند التلميذ كمؤشِّرٍ أساسيٍّ لأدائه في القراءة. ويمكن أيضًا الربط بين التلامذة الذين يعانون من اضطراب في التهجئة، إذ نرى أن الوعيَ الصوتيَّ لديهم ضعيف. وبذلك أصبح مؤكّدًا أن الوعيَ الصوتيَّ مرتبطٌ بمهارة القراءة والتهجئة عند التلميذ.

وعن الوعيِ الصَّوتيِّ نجد أن الأبحاث منذ عام 1970 غيَّرت النظرة إلى القراءة من كونها إدراكًا واستيعابًا بصريًّا، إلى نشاط ذي أساسٍ لغويٍّ.

ـ والقدرة على استخدام اللغة في التواصل ليست ضمانة على النجاح في القراءة.

ـ المهمةُ الرئيسةُ للمتعلِّم المبتدِئِ هي إدراك أنّ الكلام يمكن أن يُجزَّأ، وأن هذه الأجزاء يمكن أن تُمثَّل كتابيًّا.

ـ مهاراتُ الوعيِ الصوتيِّ ـ والتي تتمثل في إدراك أن اللغة مكوَّنة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ـ ذاتُ ارتباطٍ وثيقٍ بالنجاح في القراءة في سنوات التعلُّم الأولى.

ـ اللغة اللفظية ذات أساس بيولوجيٍّ/عصبيٍّ، كما أنها تطوُّرية، وتتبع نسقًا معيَّنًا في النمو والتطوُّر في مختلف الثقافات، لكن اللغة المكتوبة ليست كذلك.

إن علم أصوات الكلام (phonology) هو ذلك الجزء من علم اللغة (linguistics) الذي يركِّز على جهاز الصوت والنُّطق، وعلى نمط الصوت في اللغة المحكية. وعندما نتكلَّم عن دراسة اللغة لا بد أن نذكُر ما تتضمنه:

1 ـ تركيب الكلام/تركيب الجملة (syntax)، ويُشير إلى مدى فهم قواعد اللُّغة وكيفية صياغة الجملة أو المقطع.

2 ـ علم معاني الكلمات في اللُّغة (semantics)، وهو عبارة عن دراسة الإشارات والرموز والأشياء المشار إليها.

3 ـ علم الصَّرف/التشكُّل (morphology)، ويربط بين الكلمة وما تعنيه، والأقسام أو الكلمات الزائدة عليها.

4 ـ كيفية استعمال اللغة للتخاطب (pragmatics).

وكل هذه النواحي أو الأقسام في اللغة ضرورية، ويجب ملاحظتها خلال تقييم ومقابلة التلامذة الذين لديهم اضطراب كتابيٌّ. إن الوعيَ الصوتيّ مهارةٌ متعدِّدةُ المراحل من تقسيم الكلمات إلى أقسامٍ أصغر، فالكلمة ممكن أن تقسَّم أو توصف من خلال:

1 ـ المقاطع الصوتية (syllabic structure)، وللمثال: نسأل التلميذ عن عَدد المقاطع الصوتية التي يسمعها في كلمة (number)، وعليه الإجابة بأنهما اثنان (num)، (ber).

2 ـ وقوع الرَّوِيِّ (onset-rime structure)، وللمثال: نسأل التلميذ عن الوقوع/النزول، وعن الرويِّ لكلمة (Sit) وعليه الإجابة بـ (s) للوقوع و(it) للروي، وكذلك عندما نسأله عن كلمة لها نفس الروي مثل: (sit) يستطيع الإجابة بكلمة تنتهي بـ (it) مثل: (hit).

3 ـ الوعي للصوت الملفوظ (segmental or phoneme structure) وهنا، لا بدّ من الإشارة إلى أن الـ (phenome) هي أصغر وحدة للصوت تؤثِّر في معنى الكلمة بشكل مباشر، وللمثال:

كلمة (tree) لديها ثلاث وحدات وهم /t/،/r/،/e/. وإذا حاولنا تغيير أيِّ وحدة تتغير الكلمة، فمثلاً إذا استعملنا /f/ بدلاً من /t/ تصبح الكلمة (free).

من الناحية العلميَّة، فإن الوعيَ الصوتيَّ يعني: امتلاك الطفل لقدراتٍ تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى مزْج الأصوات لتكوين الكلمات.

وهناك تقارُبان لاكتشاف الضَّعف في الوعي الصوتيِّ عند التلامذة الذين لديهم صعوبة في القراءة:

التقارُب الأول: يركِّز على القدرة/التنبؤ بالوعيِ الصوتيِّ وعلاقته بإنجاز التهجئة وتأدية القراءة. وبذلك يكون التلميذ الذي لديه ضعفٌ في الوعيِ الصوتيِّ خلال مرحلة الحضانة، والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية معرَّضًا لأن تُصبح مهمة القراءة صعبةً عليه؛ أكثر من التلميذ الذي طوَّر مهارة الوعيِ الصوتيِّ.

التقارُب الثاني: يركِّز التلامذة الذي تمّ تشخيص حالاتهم على أنها ديسلكسيا من خلال دراسة الوعيِ الصوتيِّ لديهم. واليوم يمكن معرفة العمر الزمنيِّ للتلميذ من خلال قياس الوعيِ الصوتيِّ لديه.

تَظهر الديسلكسيا السمعية في ترميز اللغة المحكمة إلى لغة مكتوبة. فعند القراءة، نجد أن التلميذ يفشل في ملاحظة الأشكال المكتوبة بهيئة كلمات والتي يستعملها في الحياة العادية بطلاقة. وهذا ينطبق على مختلف أصوات أحرف العلّة، وبذلك يصبح تركيز مختلفَ المناهج المعدَّة خصيصًا لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من الديسكلسيا السمعية مُنصَبًّا على أحرف العلّة (a-e-i-o-u)، وأصواتها القصيرة والطّويلة.

فمثال على ذلك يجد التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا السمعية صعوبةً في إيجاد الاختلاف بين:

(big) و (beg)

(cat) و (cot)

إلاّ إذا جاءت ضمن جملةٍ واضحةٍ في معناها.

ويجد التلميذ أيضًا صعوبة في مجموعة الحروف الصامتة مثل الـ (digraphs) و(blends) مثل: (st, gr, sp, pl,)، ويجد صعوبة أكبر عندما تكون المجموعات مؤلَّفة من ثلاث أحرف مثل: (str, spl, shr). وهناك صعوبة عند التلميذ في تحديد الكلمات المشابهة والكلمات المختلِفة، فمثلاً تصبح كلمة:

dead مشابهة لـ bed

dime مشابهة لـ time

vetch مشابهة لـ fetch

wher مشابهة لـ hare

وحتى عند الإجابة، نرى أن التلميذ يستعمل (نعم أو لا)، أو (مطابق أو غير مطابق)، بدلاً من أن يستعمل (مشابه ومختلِف)، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال خَلْط التلميذ بين صوتيْ:

p و b

d و t

f و v

wh و h

وهناك صعوبة في التهجئة، لأن التلميذ غير قادر على تمييز الأصوات بوضوح بحيث يصبح مشوَّشًا عند الكتابة، وغير قادر على تذكُّر التهجئة الصحيحة للأحرف. وفي هذه الحالة، يتكر التلميذ وسيلة تساعده على تذكُّر الكلمات؛ فعندما يُطلب منه كتابة (Mother)؛ فهو يربطها بالـ (the) ويزيد عليها (mo) بالبداية والـ (r) في النهاية. ونجد أن المناهج الجديدة تركِّز على هذه الطريقة في التعليم وليس فقط التلقين الببَّغائي، وبذلك يمكن مساعدة التلامذة الذين لديهم صعوبة تعلُّمية والذين ليس لهم هذه الصعوبة.

ويمكن أيضًا ملاحظة وجود خلل ما عندما نرى أن التلميذ يُكثر من مَحْوِ ما كتبه، ثم يكتب ثم يعاود المَحْوَ، وأيضًا نراه يشطب كلمةً ويكتبها مرَّة أخرى، أو يكتب فوقها ليصحح أخطاءه.

فالتلميذ يفكِّر بصوت عالٍ في محاولة لإيجاد التهجئة السليمة، ويحاول تخيُّل الكلمة مكتوبةً، وغالبًا ما يكون غير واثقٍ من النتيجة التي توصَّل إليها، وغير راغب في تقديم عمله. ونتيجةً لهذا التخبُّط والضياع، نجد خَطَّ التلميذ غيرَ مرتَّب وغير مقبولٍ مقارنةً مع أقرانه في الصف الواحد.

وعند المراجعة الدقيقة لعمل التلميذ نجده يخلِط الأحرف الصامتة المنقولة فمثلاً:

barn تصبح bran

girl تصبح gril

التهجئة اللفظية (Phonetic Spelling)

يصعب على التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا السمعية أن يطبِّق القواعد الإملائية خلال كتابته، فخلال محاولته في نقل ما يسمعه إلى مادةٍ مكتوبةٍ، نراه يعتمد على ترجمة ما يسمع.

ومثالاً على ذلك عند دعوته لكتابة:

(refuse) تصبح (reefews)

(guard) تصبح (gard)

حتى أن بعض التلامذة يجدون صعوبة في تحديد واستعمال (soft&hard c)

فـcat تصبح kat

kind تصبح cind

إسقاط مواقع صوتية خلال القراءة أو التهجئة:

(Sound Unites Omitted أو Telescoping)، وتعني: إسقاط بعض الأحرف في الكلمة خلال القراءة أو التهجئة فمثلاً:

dghse لـ doghouse

pecl لـ pencil

وهذا من المؤشِّرات الأساسية التي تظهر فيها صعوبة الديسلكسيا السمعية.

إضافة مقاطع صوتية خلال القراءة أو التهجئة: (Sount Unites Added أو Perseveration).

وهذا أيضًا مؤشّر على وجود الديسلكسيا السمعية، فالتلميذ يضيف مقاطع صوتية خلال الكتابة ليست موجودة؛ ويَرجع ذلك إلى تمسُّكه بمقطع سابق وعدم قدرته على التخلُّص منه للبدء بمقطع جديد، لذا نراه يستمر باستعماله خلال القراءة والكتابة والتهجئة.

فمثلاً:

Edge تصبح edgege

Banana تصبح banananana

kent king تصبح kent keng

وقد حدَّد (Ernest Jones) لائحةً تضم خمس عشرة كلمة تُعطى التلميذ (Screening List) كإملاء، ومن خلالها يستطيع المعلّم تحليل النتيجة، وتحديد إمكانية وجود صعوبة الديسلكسيا السمعية.

وهنا أعطي مثلاً حول إجابة تلميذ يعاني من الديسلكسيا السمعية كما يلي:

dig فكتب التلميذ deg

big	pig
barn	brne
say	sae
pretty	pette
kind	cide
brown	bown
party	prtte
duck	dirk
bear	bare
doll	dall
ate	ate
goes	gose

وقد جاءت النتيجة بخَطٍّ غيرِ مقبولٍ، وتظهر أيضًا خلال كتابة التلميذ لفقرةٍ أو مقالٍ، الأمر الذي يجعل الديسلكسيا السمعية يترافَق في معظم الأحيان مع صعوبةٍ في الكتابة.

الارتباك في تحديد عناصر السجع أو الإيقاع

يجد التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا السمعية صعوبةً في تحديد الإيقاع، أو السَّجع في الكلمات أو الجمل. ما نجده أن المناهج الموضوعة لتعليم اللَّفظ تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على تنمية مهارة معرفة السجع، لتوصيل أكبر قدر من القواعد اللفظية للتلميذ لأنه يعاني من صعوبة التمييز بين الكلمات التي لها الإيقاع نفسُه أو السجع أو التي ليست كذلك. ويمكن القول بأن هذه الصعوبة من أهم الدلائل للإشارة إلى وجود الديسلكسيا السمعية، ولكن للتأكُّد، يجب أن نسأل التلميذ شفويًّا وكتابيًّا عن السجع في الكلمات، وعدم الاكتفاء بطريقة واحدة.

الحاجة إلى الإعادة

يحتاج التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا إلى التكرار والإعادة، وهو يعاني من قصورٍ في الإدراك الحسيِّ وخصوصًا عندما يتعلق الأمر بالأشياء المكتوبة. ونجد أيضًا أن هذا التلميذ غير قادر على القيام بمهمة الإملاء؛ لأنها تتطلب مهارةً سمعيةً وحركيةً وقدرةً على الإصغاء، ونقل المعلومات إلى أشكال وأرقام وأحرف من خلال استعمال اليدين. وعند هذه المهمة، تصبح المعطيات فوق قدرة التلميذ على التقبُّل والتفاعُل معها، أيْ تحويلها إلى أحرف وكلمات.

تجزئة النطق خلال القراءة الصامتة

يُطلب من التلامذة القراءة الصامتة من دون التلفظ أو النطق بحرف أو كلمة، وهذا ما يساعد الكثيرين على تعلُّم هذه المهارة. ولكن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا عليه أن يلفِظ أحرف الكلمة لأن التلفُّظ يساعده على فهم ما هو مكتوب. وتكمُن المشكلة في ربط الأصوات بالأحرف أو بالأشكال المكتوبة؛ لذا يحاول التلميذ الاستعانة بمختلَف القنوات المتاحة له حتى تتم عملية فكِّ الرموز.

بالمقارنة مع التلميذ العادي، فإن عملية فكِّ الرموز تتم من خلال المنبِّهات البصرية. وعند التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا، يبدو أن المنبِّه البصريَّ غير كافٍ، وبذلك يحاول الاستعانة بقنوات أخرى مثل أن يسمع نفسَه وهو يتكلم ليعطي معنًى للكلمة أو للشكل الذي أمامه، وهذا ما يسمَّى بـ (الإجابة الصوتية).

الصعوبة في دمج الأجزاء في كلمة واحدة

يُظهر التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا السمعية صعوبةً في دمج الحروف للوصول إلى كلمة كاملة، فمثلاً خلال قراءة كلمة (bug) يحاول التهجئة، وبذلك يعطي الأصوات كالتَّالي: (buh-uh-guh)، وخلال قراءة كلمة (yellow) تصدر منه بشكل (yelelo)، فحتى الكلمات البسيطة تصبح مشكلةً لديه، وقد تتطوَّر المشكلة إلى الناحية السلوكية، فيصبح التلميذ خائفًا من القراءة أمام تلامذة صفه، ومن ملاحظات المعلِّمة؛ وهكذا يرفض القراءة وقد يصبح عدائيًا.

إنّ عدم القدرة على دمج الأجزاء في كلمة كاملة يترافقُ مع مشكلة اللَّفظ السريع الخاطئ؛ مما يسبِّب إحراجًا للتلميذ ويصبح مصدرًا للضحك والسُّخرية من قِبَل التلامذة الآخرين.

وهذا النطْق الخاطئ قد سمِّيَ أيضًا (echolalia) ويعني: الميْل إلى التأتأة والهمس وتحريك الشِّفاه خلال القراءة أو الكتابة، والميْل إلى تغيير مكان المقاطع الصوتية خلال القراءة.

فمثلاً	alunimum	تصبح	aluminum
	vinegar		vigenar
	animals		aminals

وهذا يمكن ملاحظته أيضًا بوضوح عند لعبة (tonguetwister)، أي: جملة أو مقطع تتناغم فيه الكلمات كلُّها بعضُها مع بعض.

مثال: she sells sea shells on the seashore.

الارتباك في استعمال القاموس

إن استعمال القاموس، والدليل الموجود فيه للَّفظ السليم مهمةٌ صعبةٌ ـ وفي بعض الأحيان مستحيلةٌ ـ من قِبَل التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا السمعية. وما يمكن أن يستفيد منه التلميذ هو العودة إلى أصل الكلمة، والمعاني المختلفة للكلمة الواحدة. وتُقطّع الكلمةُ إلى أصواتٍ، ولكن الوصول إلى كتابة كلمة بمقاطعها الصوتية بشكل كاملٍ من خلال العودة إلى الدليل المساعد للَّفظ والكتابة تبقى مهمةً صعبةً.

صعوبة الكتابة

صعوبة الكتابة، هي نتيجة لعجزٍ من التآزُر البصريِّ الحركيِّ، وعدم القدرة على إدراك الرموز، أو نَقل المادة المنظورة إلى مادة مكتوبة، مع خَلْط الكلمات أو المقاطع، بحيث تكون كما يبدو في المرآة، أيْ: خَلْط في الاتجاهات، وصعوبة في الالتزام بالكتابة على خطٍّ واحدٍ، وصعوبة في التحكُّم باليد عند الكتابة، وهكذا يبدو الخط رديئًا. وهناك صعوبة في القراءة بسبب حذْف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات.

وذكرت الموسوعة الحرة (wikipedia) أن الديسغرافيا هي صعوبة الكتابة بصرف النظر عن القدرة على القراءة. وليس هناك علاقة بمستوى الذكاء أي الـ IQ ولكن العلاقة هي في تنسيق الحركات الدقيقة ومدى فعاليتها الحسيَّة. مثل: ربْط أشرطة الحذاء، أو كتابة الأحرف المتشابهة مثل (p, q, b, d). وتظهر هذه الصعوبة عندما يبدأ التلميذ بالكتابة، فنرى حجم الحرف والمسافة بين الأحرف غير ملائمة، وغالبًا ما تظهر الكلمات مكتوبة بشكل خاطئ رغم التعليمات والتوجيهات المستمرة من قِبل المعلمة. فالتلامذة الذين يعانون من الديسغرافيا قد يعانون من صعوبات تعلُّمية أخرى.

وتظهر حالة الديسغرافيا لدى البالغين إثر حدوث صدمة عصبية، أو خلال تشخيص[1] الاضطرابات التطورية سريعة التفشِّي مثل: مرض التوحُّد، أو مرض (Rett's disorder)، أو ضعف التركيز وكثرة الحركة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

---

(1) بالعودة إلى المرجع التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الصادر عن جمعية الطب الأميركية، نرى أن الاضطرابات التطورية سريعة التفشي تتمتع بعدة خصائص منها: تراجع حاد وضعف في العديد من النواحي التطورية، ومنها التطور الاجتماعي والمهارات التخاطبية ووجود رتابة في التصرفات والاهتمامات والنشاطات، وعادة تتفاوت نوعية الضعف من شخص لآخر من حيث التطور والعمر العقلي.
من مظاهر التوحد وجود تطور غير سوي في العلاقات الإنسانية الاجتماعية وفي المهارات التخاطبية وتحديد للنشاطات والاهتمامات. أمّا (Rett's disorder) فهو نتيجة وجود خلل في العديد من النواحي التطورية بعد تطور طبيعي بعد الولادة ولفترة صغيرة لا تتعدى الخمسة أشهر، وهذا الاضطراب يصيب الإناث فقط ونادر وجوده.
أمَّا اضطراب ضعف التركيز وكثرة الحركة فمن معالمها الأساسية استمرارية عدم القدرة على التركيز و/أو حركة زائدة وعدائية في بعض الأحيان حين مقارنة الولد مع أقرانه من عمره ومحيطه كليهما.

أنّ التمرين على الكتابة بخطٍّ موحّد، ولـمدة طويلة تعطي الفرصة للتلميذ على تنمية قدراته البصرية. فالتلميذ غير قادر على التحكُّم بعضلاته الدقيقة الـمسؤولة عن الكتابة (عضلات اليدين) مع التنسيق بـما يحاول جهازه العصبيُّ أن يعطيه من تعليمات، وفي أغلب الأحيان ينسى التعليمات وكيف يكتب شكل الـحرف أو الكلمة.

إن التلميذ الذي يعاني من صعوبة الكتابة، غالبًا ما يكتسب مهارة القراءة. ولكن هذه الصعوبة تترافق مع الديسلكسيا البصرية والسمعية. ومن الأهمية بـمكان أن يتم التمييزُ بين الأعمال في الكتابة بخطٍّ مقبولٍ عند التلميذ، والصعوبة البصرية (perceptual impairment).

وبالنسبة لأنواع الديسغرافيا، فإن الـموسوعة الـحرة (wikipedia) قد حدَّدت ثلاثة أنواعٍ من الديسغرافيا:

1 ـ صعوبة الكتابة الـمقرونة بصعوبة القراءة.

2 ـ صعوبة الكتابة الـحركية.

3 ـ صعوبة الكتابة الـمكانية.

تتمثل صعوبة الكتابة الـمقرونة بصعوبة القراءة في عدم القدرة على الكتابة بشكل طبيعيّ، ونقل الـمعلومات المكتوبة يكون عادة مقبولاً، ولكنه حافلٌ بالأخطاء الإملائية.

وتتمثل صعوبة الكتابة الـحركية في خللٍ في القدرات الـحركية الدقيقة، وضعف في الـحركة، وأمور أخرى حركية لـم يتم تـحديدها بعد. ونتيجة ذلك، نـجد أنّ خطّ التلميذِ غيرُ مقبولٍ حتى خلال عملية النسخ، ويـمكن أن نـجد بعض الأحرف مكتوبةً بشكل مقبولٍ ولكن هذا يتطلب قدرةً كبيرةً من التركيز والـجهد، ووقتًا أطول للكتابة من قِبل التلميذ، وحتى عندما يحاول التلميذ أن ينقر بأصبعه على الطاولة تكون سرعة النَّقر أقلَّ بالـمقارنة مع أقرانه من العمر والصف الدراسيِّ نفسه.

وتتمثل صعوبة الكتابة الـمكانية في خللٍ في فهم مبدأ المكان، والتقدير الـمناسب للفراغ خلال الكتابة، وصعوبة في النَّسخ، ولكن القدرةَ على النقر على الطاولة بالأصابع طبيعيةُ السرعة.

الصعوبة في تذكُّر شكل الأحرف

تظهر بوضوح عند بلوغ التلميذ الصف الثالث الابتدائيّ؛ لأن معظم الـمناهج تـحدِّد الكتابة عن طريق الكلمات الـمتصلَة بعضُها بالبعض الآخر. إن عدد أحرف الأبجدية في اللغة الإنكليزية يصل

إلى (26) حرفًا، وإذا حسبنا الأحرف الصغيرة والأحرف الكبيرة (capital and lowercase forms) يصبح عدد الأحرف (52) حرفًا.

وعند نهاية الصف الثاني الابتدائيّ، وبداية الثالث الابتدائيِّ يُطلب من التلميذ إهمال الـ (52) حرفًا التي تعلّمها كي يتعلَّم نـمطًا جديدًا من الكتابة وهي الكتابة الـمتصلة، وبذلك يتعرَّف التلميذ على (52) حرفًا جديدًا عليه أن يتذكَّرها ويستعملها.

وعند نهاية الصف الرابع الابتدائيّ، يُطلب من التلميذ تذكُّر ـ ليس فقط (52) حرفًا ـ بل (104) حرفًا.

وإن أخذنا مكتبة (الكونغرس) في أميركا مثالاً؛ سنجد أنها تشتمل على أكثر من ١٠٠ طريقة مـختلفة للكتابة موجودة ومستعملة في الكتب، ونذكر منها:

(color bonds, underlining, italics, boldface type, identification)

والصعوبة البارزة تكون في الأحرف التي تتضمن دوائر مغلقة ونصف مغلَقة مثل (d, p. q, f).

وأيضًا الأحرف التي تتضمن تغيرًا في الاتجاه مثل (c, h, j, t, z)، والتلميذ الذي يعاني من الديسغرافيا لا يعرف متى وأين يتوقف في الانزلاق بالـحرف، أو إتمام الدوائر، والعودة، وتغيير الاتـجاه، أو كيفية وَصْل الأحرف بعضها ببعض.

الكتابة بالـمرآة

وتعني: عكس الكتابة كما لو أنك تنظر في الـمرآة وأنت تكتب، وتظهر هذه الـمشكلة بدرجاتٍ متفاوتةٍ تتناول بعض الكلمات:

فمثلاً: flag تصبح glaf

hand تصبح danh

إن طريقة تنسيق الـجملة، من أهمِّ الصعوبات التي تظهر في الديسغرافيا والتي تكون مـموَّهة بخط غير مقروء، مـما يدعو المعلمة إلى وصف التلميذ بالـمهمِل والكسول.

وكذلك، الاتـجاه الـموحَّد (Directionality) أي عدم القدرة على تـحديد الاتـجاه، من المشاكل الأساسية التي يعاني منها التلميذ. وتكمن الصعوبة في عدم القدرة على رؤية الـجزء من الكلّ وعلاقة هذا الـجزء ببداية الكلمة أو نهايتها. فالـمتعارَف عليه والـمتوقَّع من التلميذ أن يقرأ أفقيًّا من

الشمال إلى اليمين في اللغة الإنكليزيّة، والشيء نفسُه عند الكتابة، وإذا كانت الصفحة مقسَّمةً إلى عواميد يُتوقَّع من التلميذ أن يُكمِل نزولاً لحين الوصول إلى آخر الصفحة، ثم يعاود النظر إلى العامود التالي إلى جهة اليمين ليتابع قراءته أو كتابته، ولهذا نجد أنّ كلّ من لا يتَّبع هذا الترتيبَ أو التنسيقَ في الاتجاه يكون لديه خللٌ واضح في هذه المهارة.

ونجد أن التلميذ الذي يعاني صعوبةً في القراءة، أو في الكتابة سيواجه العديدَ من المشاكل في الصف التقليديِّ. إن المقومات التي من المسلَّم وجودها عند التلميذ العاديِّ ليست متوفرة عند التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة أو صعوبة الكتابة، ولذلك نجد أنفسنا نواجه مشكلةً في التطوُّر الأكاديميِّ لهذا التلميذ بصورة واضحة. فالمتوقَّع من التلميذ أن يستطيع تحديد اتجاه الكتابة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيِّ، ويُتوقع منه أن يميِّز بين أصوات الأحرف سمعيًّا وكتابيًّا، وأن يجمع ما بين حرفين، وأن يكتشف الكلمات التي تتناغم أقسامُها بعضها مع البعض، وما شابه.

ولكن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة ليس لديه هذه المقومات أو المهارات، وبذلك نجد أنّه من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأديةِ وظيفةٍ ما، أو نشاط ما. وبما أن هناك درجات لحالات التلامذة الذين يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة والتي تتدرج من حالة بسيطةٍ إلى متوسطةٍ أكثر دقةً أو صعوبةً؛ فالكشفُ المبكِّر عن هذه الحالات يعطي فرصةً أكبر للتدخُّل المبكر حتى يستفيد التلميذ من برامج الدعم التي هي عماد خُطط العمل الفردية، وبذلك يمكن تدارُك الفجوة التعليمية التي ستظهر من خلال التباعُد في التحصيل العلميِّ بينه وبين أقرانه من العمر البيولوجيِّ والصف الدراسيِّ نفسه.

الفصل الثاني

تعلُّم القراءة والبرامج العلاجية

وفي هذا الفصل سنحاول إلقاء الضَّوء على مراحل تعلُّم القراءة ومقوماتها وطريقة تدرُّجها. فالتلميذ والمعلم يتناوبان مَوقعَ المرسل والمستقبل وتكون مادة الدراسة هي الرسالة. ولإكمال الصورة، يجب ألاّ ننسى التَّغذية الراجعة. ولكن كلُّ هذا مرتبطٌ بشكل مباشر بالقدرة الجسديةِ والنفسيةِ وبمراحلِ التطور عند التلميذ وخصوصًا في بداية مرحلة تعلُّمه للُّغة، أي من عمر ست سنوات إلى تسع سنوات؛ ولهذا نحاول تحديد الخطوط العريضة في تطوُّر التِّلميذ الإدراكيِّ والحركيِّ واللُّغويِّ، وما يرافقه من استعداد لتعلُّم اللُّغة. فالتدريس عمليةٌ معرفيةٌ يتم من خلالها نقل المعلومةِ من مُرسِلٍ نطلق عليه عادةً اسم (المُعلم) إلى مُستقبِلِ الذي هو (التلميذ). ونحن نفترض أنَّ التدريس الجيِّد يأخذ بالاعتبار كافة العوامل المعرفيَّةِ والنفسيَّةِ والتربويَّةِ، ولكن في حال كان هناك عائقٌ ما يُعيق هذه العملية، فسينتج عن ذلك خَلَل في العملية ككُلٍّ.

وعندما نتكلم عن اللغة، لا بد أن نركِّز أولاً على القراءة وما يتفرع منها.

في البداية، نبدأ بتعريف اللُّغة وطرق تعليمها، وسوف نتعمق في موضوع القراءةِ بحيث نستطيع تكوين صورةٍ أوليَّةٍ عمَّا يجب على التلامذةِ معرفته وممارسته؛ لنستطيع اكتشاف الخلل عند التلامذةِ الذين يعانون صعوبةً في القراءةِ والكتابة.

اللُّغة

يُعَدُّ الاهتمام باللغة ظاهرةً مشتركةً بين علم النفس وعلم اللغة، ولذلك ظهر ما يسمَّى بعلم «النفس اللغوي» (Psycholinguistics). ويعتقد (أندرسون ـ Anderson) أنَّ علماء اللغة يركِّزون على جانبين وهما:

أولاً: إنتاج اللغة (Language Productivity) من حيث القدرة على تكوين الأصوات.

ثانياً: قابليَّة اللغة (Language Regularity) من حيث القدرة على نطق الأصوات وفق قواعدَ محدَّدة.

أمَّا علم «النفس اللغوي»، فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللُّغة، واكتسابها، وتطوُّرها، وفهمها.

وبتعريف اللغة، يرى (نورتن – Norton) أنها «عبارة عن أصواتٍ ورموز تُجمَع في شكل كلمات وجُمل وتوضع في شكل تراكيبَ لُغوية ذات معنى».

أمَّا (كروش – Kroch) فعرَّف اللغة على أنها «نظام للأصوات يَستعمله الفرد للاتصال بالآخرين شفهيًّا أو بشكلٍ مكتوبٍ».

أمَّا (ستيرنبرغ – Sternberg) فوجد أن اللغة هي «الاستعمال المنظَّم للكلمات من أجل تحقيق الاتصال بين الناس».

وبهذا نجد أنَّ اللغة هي مجموعة من الرموز الصوتيَّةِ المنطوقةِ والمكتوبةِ والتي يحكُمها نظام معيَّن، ولها دلالات محدَّدةٌ يتعارف عليها أفراد المجتمع، وهي وسيلةٌ للتعبير عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

إنَّ بعض علماء اللغة يقولون: إن اللغة يتم تعلُّمها بالطريقة نفسِها التي نتعلم بها أنواع السلوك الأخرى، وبوجه خاصٍ من خلال المحاكاة والتعزيز.

ويرى علماء النفس أنَّ الأفراد يولدون ولديهم استعداد لاكتساب اللغة؛ يجعلهم يبتكرون أبنية وقواعدَ مختلِفة عن كلام الكبار، وهذا البناء الموروث يزوِّدُنا بالقدرة على فهم وإنتاج جُمل لم يتم سماعها من قبل!

وتتمثل النظرة الأولى بالمدرسة «السلوكيَّةِ والاجتماعيَّة» وروادها (سكنر) و(باندورا). أمَّا النظرة الثانية فتتمثل «بالنظريَّة الفطريَّة»، ومن روادها (تشومسكي).

أمَّا المدرسة «المعرفيَّة»، فإنَّ روَّادَها قد اهتموا بالنموِّ المعرفيِّ كأساسٍ لجوانب النمو المختلفة الأخرى، ويَعتبرون مراحلَ النمو حلقاتٍ تقوم على مبدأ التمايز؛ فلكل مراحلة خصائصُها وطبيعتُها.

وتُعتبر نظرية (بياجيه) الأساسَ الذي تقوم عليه النظريَّة المعرفيَّة النمائيَّة، فالنموُ المعرفيُّ يضم مراحل متباينةً ومتمايزةً، وهذه المراحلُ ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمنيِّ.

القراءة

تعتمد القراءة على نوعين من المهارات: الأولى ترمي إلى إتقان القراءة، والثانية إلى اكتساب المفاهيم والاتجاهات التي تجعل القراءة عمليَّة ناجحة. كما أنَّ القراءة وسيلةٌ لنمو الطفل وتكيُّفه الاجتماعيِّ من خلال المشاركة في حياة الآخرين.

إنَّ التطوُّر الذهنيَّ مرتبطٌ إذَن بدورة النمو العامة، وهو يختلف من سِنٍّ إلى آخر، حتَّى يصل إلى درجة التكامُل في طور المراهقة. وعلى هذا الأساس قسَّم (بياجيه) هذا التطور إلى أربع مراحل رئيسة:

1 – الذكاء الحسِّي – الحركيِّ (من الولادة وحتَّى عُمر السنتين).

2 – الذكاء الحدسيِّ (3 – 6 سنوات) ويشمل مرحلتين.

3 – الذكاء المحسوس (7 – 11 سنة) ويضمُّ مرحلتين.

4 – الذكاء الشكليِّ أو المُجرَّد (من 12 وما يليها)، ويَظهر في طور المراهقة.

والمهم في الأمر، أنَّ كُل مرحلة تمهِّد للمرحلة التي تليها؛ وهذا يعني أنَّ هذه المراحل تتصل بعضها ببعضٍ، وكأنها بناءٌ متدرِّج يبدأ من القاعدة وينتهي بالقمَّة.

وفيما يلي سنركِّز على المرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة حيث تتضمَّن بداية تعلُّم اللغة عند الطفل أي من عمر ست سنوات إلى تسع سنوات:

– تضع اللغةُ الطفلَ أمام إمكانيات ذهنيَّة هائلة، وتُمكِّنه من التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره عن طريق الرموز؛ وتساعد بالتالي على التصور الذهنيِّ. ولهذا النمو ثلاث نتائجَ مهمة:

أولاً: مساعدة اللغةِ الطفلَ على الاحتكاك بالآخرين؛ وهذا يعني تفاعله مع المجتمع في فعاليَّاته المختلفة.

ثانيًا: التصور الذِّهنيُّ أو القدرة على التفكير، وفهم الرموز، والمعاني القائمة في اللغة والكلام.

ثالثًا: الإدراك المسبَق للفعل، أي قدرة الشخص على تصوُّر الفعل أو تمثُّله ذهنيًّا.

أمَّا في المرحلة الثالثة – أي مرحلة الذكاء المحسوس – فإن (بياجيه) وجد أنَّ الانبناء الذهنيَّ القائم في الطفولة الثانية على الحدس، ما هو إلاَّ تمهيدٌ للانبناء الذهنيِّ التالي القائم على الذكاء المحسوس والعلاقات العكسية.

مفهوم القراءة

القراءة من أهم الوظائف المعرفية التي يؤديها الإنسان، ومُعظَم التلامذة ذوي صعوبات التعلم، يواجهون صعوبات في القراءة؛ ممَّا يترتب عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمِد أصلاً على القراءة. وتُشير الدراسات إلى تسرُّب تلميذ من بين كلِّ ثلاثة تلامذة من المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة بسبب ضعف تحصيلهم الدراسيّ!.

ونظرًا لكون القراءة مهارة معقَّدة؛ فهي مبنية على إتقان عمليتين رئيستين هما:

1 ـ فك التَّرميز (Decodnig)، أي: التعرُّف على الحروف.

2 ـ الاستيعاب ـ أو الفهم (Comprehension) الذي يَتطلب استخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات.

وفيما يتعلَّق بالطلبة ذوي صعوبات القراءة فإنَّ مشكلتهم الأولية تتعلَّق بـ «الترميز»، ثم تأتي بعد ذلك المشكلة الثانية وهي «الاستيعاب»، والذي يتوقف على المشكلة الأولى.

ذكر (آدمز ـ Adams)، و(كال ـ Chall)، و(سنو ـ Snowe) أنَّ للقراءة العديدَ من الجوانب الآلية بتحويل تلك الرسوم، والأشكال المطبوعة إلى لغة شفويَّة، ويُطلَق على هذه الآلية اسم «اتجاه المهارات (Skills Approach)».

أمَّا وجهة النظر المقابِلة، فتركز على المهارات بدرجة أقل من ذلك بينما تزيد من تركيزها في المقابل على استخلاص المعنى من الكلمات المطبوعة، وذلك استعمال مجموعةٍ كبيرة من الإشارات ليس الصوت فحسب، بل أيضًا الصور والمصادر الأخرى للمعلومات. وغالبًا ما يسمَّى هذا الاتجاه باسم «اتجاه التركيز على المعنى (Meaning-Emphasis Approach)».

أمَّا بالنسبة لتعريفات القراءة، فهناك اختلافٌ في وجهات النظر بين القراءة ومفهوم القراءة، وهذا ما يظهر من التعريفات المختلفة الآتية:

ومن هذه التعريفات، نختار ما أشار إليه (جوف ـ Gough) إلى أنَّ القراءة «هي القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة».

ويرى (بيرفيتي ـ Perfetti) أنَّ القراءة هي «الأداء الجيِّد في الاختبار المعياريِّ للقراءة».

وينظر (نورثكوت ـ Northcutt) للقراءة على أنها «القدرة على إكمال الفرد للاستمارة الخاصة بالضريبة على الدخل الخاصة به».

ويرى (أندرسون وبيتشرت ـ Anderson and Pichert) أنَّ القراءة هي «القدرة على تبنِّي وجهة نظر معيَّنة».

وترى (سميث ـ Smith) أنَّ القراءة هي «القدرة على الإقلال من عدم الثقة من جانب الفرد».

وبالرجوع إلى التعريفات يتَّضح أنَّ أول تعريفين يركزان على الجوانب الآلية في القراءة، وآخر تعريفين يركزان على التفكير كترتيب أعلى وذلك في سبيل استخراج المعنى من الكلمة المطبوعة.

أمَّا المعهد القوميُّ الأميركيُّ للقراءة والكتابة (National Institute of Literacy) 2003 فيعرِّف القراءة على أنها «ذلك النَّسق المعقَّد الذي يُمْكننا بمُوجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة». ويتطلب توفير المكونات التالية:

1 ـ وجود المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط ـ بموجبها ـ الفونيماتُ والأصواتُ الكلامية بالمادة المطبوعة.

2 ـ القدرة على استنتاج معنى الكلمات غير المألوفة.

3 ـ القدرة على القراءة بطلاقة.

4 ـ خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تُسهم في حدوث الفهم القِرائيِّ.

5 ـ تطوير استراتيجيات فعالة مُلائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

6 ـ وجود أو توفُّر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها.

وهكذا، نرى أنَّ اللغة هي من أكثر الأعمال التي قام بها العقل البشري تعقيدًا، وهذا ليس ببعيد عمَّا أورده المعهد القوميُّ الأميركيُّ، فالقراءة أكثرُ المشكلات شيوعًا التي يخبرها التلامذة ذوو صعوبات التعلُّم بحسب (سبيس وشيكيتكا ـ Speece and Shekita).

مراحل تعلُّم القراءة

تمرُّ عملية تعلُّم القراءة بمراحل متعدِّدةٍ ومتسلسلة، تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة وتنتهي بمرحلة إتقان القراءة.

والطلاب الذين يعانون ضعفًا في المراحل الأولى في تعلُّم القراءة غالبًا ما يُرافقهم هذا الضَّعف في السَّنوات اللاحقة.

وتتلخص مراحل القراءة الأولى في ما يلي:

1 ـ مرحلة قراءة الحرف على شكل كلمة (Reading Logographic).

وتبدأ هذه المرحلة في مُنتصَف مرحلة رياض الأطفال حيث يُطلِق الطفل اسم الكلمة على الحرف، ولا يستطيع أن يربط بين أصوات الرموز الحرفية.

2 ـ المرحلة المبكِّرة في تعلُّم الحروف (Early Alphabetic Reading).

يبدأ الطفل هنا بالتعرُّف على الحروف الهجائية وكتابتِها، كما يتعلم الطفل تركيب الكلمات وتحليلها.

3 ـ مرحلة القراءة الناضجة للحروف (Mature Alphabetic Reading).

حيث يستطيع الطفل تشكيلَ كلمات، وقراءتَها، وتذكُّرَها كقطعةٍ واحدةٍ، وتبدأ هذه المهارة في الفصل الثَّاني من الصف الأول الأساسيّ.

4 ـ مرحلة الإملاء (Orthographic Stage).

هنا تصبح النماذج المطبوعة مألوفةً عند التلميذ؛ إذ يقرأ بطريقة أكثر فاعليةً، ويُعطي دورًا أقل للتهجئة الحرفيَّة للكلمات، ويستعمل هذا التناظُر بين الكلمات لمعرفة الكلمات الجديدة.

5 ـ مرحلة التوجُّه نحو الطلاقة (Fluency).

تَظهر هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل القراءة بسهولة ويُسر، ولكي يصل التلميذ إلى هذه المرحلة فهو بحاجة إلى قراءة مكثَّفة مثل قراءة القصص.

وحتى تكون القراءة جيِّدة وفعالة، لا بدّ من أن تتَّصف بالخصائص الآتية:

1 ـ القراءة الطلِقة: أي تذكُّر الكلمات بسهولة وسرعة، والتعرُّف على الكلمة بصورة تلقائيةٍ.

2 ـ القراءة بطريقة بنّاءة: لا بُد للقارئ أن يأتي بالمعنى عند قراءة النص، ويحدُث ذلك من خلال التفاعُل بين خبراتِ القارئ المختزَنة والنصِّ المكتوبِ.

3 ـ القراءة الاستراتيجيَّة: فالقرّاء الجيِّدون يستعملون العديد من الاستراتيجيات من أجل الوصول لبناءِ معنى للنصوص؛ فهم يقومون بتغيير نماذج قراءتهم حسب الهدف من القراءة، أو صعوبة النص، أو فهم النص، كما يغيِّرون استراتيجيتهم إذا كان هناك غموضٌ في النص.

4 ـ القراءة والدافعيَّة: تتطلَّب القراءة المحافَظةَ على الانتباه لفترات طويلة من الوقت. ويحتاج تعلُّم القراءة إلى سنوات؛ لذلك يجب أن يتوفَّر لدى التلامذة دافعيةٌ، واستمتاعٌ بما يقرأون.

5 ـ القراءة هدف طويل المدى: تتطوَّر مهارة القراءة باستمرار من خلال التدريب فهي لا تأتي دفعةً واحدةً.

طرق تعليم القراءة

هناك طريقتان رئيستان، وثالثة جامعة في تعليم القراءة بشكل عام:

أ ـ التعليم بالطريقة الكُلِّيَّة (Whole Language Instruction).

ب ـ التعليم بالطريقة الصَّوتية (Code-Emphasis Instruction).

ج ـ التعليم بالطريقة التوليفية، ومن أسمائها الأخرى: التحليليَّة التركيبيَّة، التوفيقيَّة، المُزدوَجة، الانتقائيَّة، وهي طريقة تقوم على المَزج أو التوليف بين التركيبية والتحليلية، وما يتفرَّع منهما.

أ ـ الطريقة الكلِّيَّة:

وتركِّز الطريقةُ الكلِّيَّةُ على أن يكون التَّعليم من الكلّ إلى الجزء، لا العكس (مثلاً: تعلُّم المهارات غيرُ واردٍ في اللغةِ الكلية) وتعلُّم الكتابة يجب أن يَحدث من خلال الاستمتاع بالنشاطات الوظيفية ذات المعنى؛ بحيث يتم التَّركيز على التعليم عالي الأولوية بدلاً من حِفظ الجذور الأساسية. وتركِّز أيضًا على كَون المتعلِّم مركز التعليم بدلاً من المنهاج، حيث يكون التعليم معتمدًا على التفاعُل الفرديّ؛ وعليه فإن صفوف اللغة الكلية تدعَم التعليم في بيئة اجتماعية، فالمُعلم هو الذي يضبِط المنهاج بحيث تكون مفاهيمه مترابطة بدلاً من تجزئتها إلى مهارات متعدِّدة أو مجموعات جزئيَّة المحتوى، ويركِّز التقويم على عناصر القوَّة عند المتعلِّم.

وقد ذكر (شانون ـ Shannon): أنَّ التعليم بالطريقة الكلِّيَّة اكتشافٌ سوف يؤدي إلى تحرير خبرات التلامذة، والسماح لهم باتخاذ قراراتٍ فرديةٍ مهمةٍ حول القراءة والتعلم، دون استعمال القيود المرتبِطةِ بسلاسل المناهج، وأنَّ الطريقة الكُلِّيَة هي أداةٌ للتعامل مع الصفِّ وضبطه، وتجعل الطلبة ذوي صعوبات القراءة قادرين على التغلُّب على مشاكل القراءة.

وترى (ماذر ـ Mather): أنَّ أصحاب النظرية الكُلِّيَّة في اللغة يرون أنَّ التجزئة تُعطِّل عملية التعلُّم؛ لذلك فهم يعارضون التعليم الـمباشِر الـخاصَّ بالترميز لأنها تـجزِّئ اللغة إلى مهارات منفصِلة ومقاطع، وتـجعلها غير قابلة للإفادة منها. وتعطي اللغة الكليّة معنى عامًّا للنصوص وتركِّز على القراءة والكتابة ككُل، إذ أنَّ تعلُّم قواعد اللغة يتم دون الـحاجَة للتدريس الصوتيّ.

ويعتقد (فاهلر ـ Fuhler) أنَّ التعليم يصبح أفضل عندما تكون بيئة التعليم مـمتعةً، ويكون الـمتعلم مُشاركًا فعّالاً في عملية التعليم بـحيث يراعي التعلمُ الفروقَ الفرديَّة بين التلامذة. وهذه الـمبادئ الرئيسة تركِّز عليها الطريقة الكلية في تعلُّم القراءة، حيث يقوم الفرد بقراءة النص ككُل، ومن ثَمَّ يبدأ بالتعرُّف على الكلمات والـحروف.

ويَشعُر الفرد بالدافعية عندما يقوم بالقراءة، والتي هي من أهم الـحاجات التي يزيد من قدرة التلامذة ذوي صعوبات التعلُّم على تعلُّم القراءة.

وأشار (جودمان ـ Goodman) إلى أنَّ الطريقةَ الكليَّةَ تعكِس الفلسفةَ التي تقول بأنَّ التلميذ هو مركز التعلُّم حيث تُدرّس اللغةَ ضمن سِياقات الـمعنى.

قامت (Lerner) بتلخيص الأساسيَّات في التَّدريس بالطريقة الكلية حيث وَجدت:

أولاً: أنَّ القراءة هي إحدى عناصر اللغة الداخليَّة، وهي قريبة جدًّا من اللُّغة الشفويَّة واللُّغة الـمكتوبة، حيث يُؤكد معلِّمو الطَّريقة الكلية على أن اللغة الشَّفوية والـمكتوبة تـحسِّن قراءة الطِّفل؛ فالطفل يبدأ بالكتابة بالطريقة الكلية قبل أن يتعلم القراءة، وكذلك هناك علاقة بين الضَّعف اللُّغويِّ عند الأطفال وصعوبات القراءة؛ فالأطفال الذين يعانون مشاكلَ لُغويَّةً أو حركيَّةً، من الـمحتمل أن يصادفوا مشاكلَ في الكتابة في مراحلها الأولى.

ثانيًا: أنَّ اللُّغة اللفظيَّة، واللُّغة الـمكتوبة تُكتسب من خلال الاستعمال الطبيعي، حيث يُشير مُعلِّمو الطريقة الكلية إلى أنَّ الأطفال يتعلَّمون الكلام دون الـحاجة لتدريبات خاصَّة، وهذا يعني أن الأطفال سيتعلَّمون القراءة بشكل طبيعيّ من خلال التعرُّض لتعلُّم القراءة والكتابة، ومن خلال الانغماس في اللغة وكتب الطاقة اللغوية.

يَكتسب الأطفال مهاراتِ القراءة منذ بداية الطُّفولة الـمبكِّرة، ومن خلال التَّعرف على الأدب، والـخضوع لـخبرات متعدِّدة في اللغة من خلال الكتب والقصص.

إنَّ الكتب التي تقوم بتجزئة اللغة الكلية (الطبيعية) إلى أجزاءٍ صغيرةٍ غامضةٍ تـجعل التَّدريس صعبًا، ويرى أنصار الطَّريقة الكلية أن تعلُّم الـحروف يَتمُّ بشكل طبيعيٍّ من خلال التعليم

بالطريقة الكلية. والفلسفة وراء هذه الرؤية، هو أن تعلُّم الـحروف يجب ألاّ يكون منفصِلاً عن الكلّ بل يجب أن يكتسب بشكل طبيعيٍّ من خلال القراءة.

وقد وجد (نيكلسون ـ Nicholson) أنَّ الأطفال الأصغر سنًّا يستفيدون أكثر في مستوياتهم الأساسية من اللُّغة الكلية مُقارنةً بالقراءة في مستويات عمريَّة أكبر، وأنَّ ضِعاف القراءة أكثر استفادةً من اللغة الكلية من غيرهم.

ب ـ الطريقة الصوتية

كما ذكرنا سابقًا، فإن عملية القراءة تتكون من عنصريْن هما: التَّرميز، والاستيعاب.

والتَّرميز هو الـجانب التِّقنيُّ للقراءة، ويتطلب رؤية سلاسل الـحروف والربط بينها. ويعتبر فكَّ الترميز من الـمُهمات الأساسية التي تَحدث فيها صعوباتُ القراءة.

والسؤال الذي يطرح نفسَه: لـماذا يفشل بعض الطُّلاب في فك ترميز الكلمات؟

وجد (هوين Hoien) أنَّه لا بد أولاً من أن نفهم الاستراتيجياتَ التي تُستعمل في التَّرميز، فاللُّغة الكليَّةُ أو القراءةُ الـمصوَّرةُ هي إحدى هذه الاستراتيجيَّات بحيث يستطيع التلميذ أن يقرأ الكلمة بهذه الطريقة لأنه رآها من قبلُ عدَّة مرَّات، فهو بذلك يكون قد كوَّن لها صورةً في الذَّاكرةِ طويلةِ الـمدى ولا يتم تـخزين الصورة بالشَّكل والـخط عينهما، ولكنها صورةٌ مـجرَّدةٌ.

ولكي يَستعمل القارئ هذه الاستراتيجيَّة، يجب أن يَكتسب معرفةَ الـحروف الهجائيَّة، وكيف تترابط هذه الـحروف مع بعضها البعض. والقرَّاء الـماهرون يستعملون هذه الاستراتيجية عادة لأنهم يَكونون قد أَلِفُوا الكلمات واستعملوها آلاف الـمرَّات، فيسهُل عليهم تذكُّرها. ولكن عندما تُعرَض عليهم كلمات جديدة لم يألفوها من قبل فإنهم يلجئون لاستعمال الطَّريقةِ الصَّوتيةِ حيث يقومون بتحليل هذه الكلمات وقراءتها.

والتلامذة ذوو صعوبات التعلم عادةً ما يـحتاجون إلى تعليم مباشر يعتمد على التدريب على القراءة؛ لأن التدريب الـمباشر على مهارات القراءة الصوتية مُهمٌ.

والتلامذة الذين يبدأون بتعلم القراءة ببطء يصبحون قراءً أقوياء فيما بعد، والطريقة الصوتية فعَّالة في تعويد التلميذ على عادات القراءة الواسعة في الـمدرسة وخارجها لأنه يستطيع أن يقرأ الكتب الـمدرسية، وأيَّ كتب أخرى إذ لا توجد كلمة غريبة عليه.

والقراءة الواسعة تعطي الفرصةَ لنمو المفاهيم اللفظية والمعرفية في كيفية كتابة النص، ولكن التلامذةَ الذين لا يتعلمون بهذه الطريقة يُحرَمون من هذه الفرصة، لأنهم بدأوا بطريقةٍ ضعيفةٍ لم تمكِّنْهم من القراءة الواسعة؛ وبالتالي ستكون قراءتهم أقل قوة، ممّا يُسبِّب لهم سلسلة من الخبرات القرائيَّة الضعيفة.

وجدت (ليرنر ـ Lerner) أنَّ التعليم المباشر بالطريقة الصوتيَّة يُسهِّل تعليم القراءة، فهذا الأسلوب يؤدي إلى الطلاقة في قراءة الكلمات؛ لأن عملية التهجئة تصبح تلقائيةً عندما تصبح قدرةُ التلميذ على التحليل والتركيب كبيرةً ومتقنةً.

واللغة الإنكليزيَّة تتضمن الطريقة الصوتية، أي مجموعة من الخرائط والحروف والأصوات، وعندما يتعلم التلميذ هذه الخرائط يستطيع أن يحلل الكلمة ويطبق هذه المعلومة لإنتاج اللفظ المناسب للكلمات المكتوبة.

إذَن الطريقة الصوتية تجعل التلامذة يكتشفون الكلمات الجديدة عن طريق الجمع بين الأصوات.

وقد أشار (كوتسمان ـ Kotchman) إلى إمكانية تدريب التلامذة ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات خاصة بالطريقة الصوتية، وأشار (مينسكوف ـ Minskoff) إلى أنَّ التدريب على الترميز الحَرفيِّ يمكن أن يحسِّن الأداء القرائيَّ.

بادر الكونجرس الأميركيُّ في عام 1997 بتقديم واحدٍ من أهم المشروعات الطموحة في مجال القراءة، وذلك بتشكيل اللجنة القومية الاستشارية للقراءة، وكلَّفها بتقييم الأدلة العلميَّة المتوفرة حول تعليم القراءة. وقد ركَّزت هذه اللجنة على أكثر الدراسات دِقةً من الناحية العلمية. وعند بحثها حول تعليم الطريقة الصوتية كتبت عن الفعالية النسبية لثلاثة أساليب بديلة لتعليم الأصوات.

وقد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

1 ـ الطريقة التحليلية لتعليم القراءة واللفْظ:

وتقوم على تعليم التلامذة دراسة الكلمات التي تعلموها من قبل، وتحديد العلاقةِ بين الحروف الهجائيةِ والأصوات الدالة عليها في تلك الكلمات.

2 ـ الطريقة التركيبية لتعليم القراءة واللفظ:

وتقوم على تعليم التلامذة الحروف الدالة على الأصوات، وكيفية تحويل الحروف الهجائية، أو تجمعات الحروف إلى أصوات، ثُم القيام بضم الأصوات معًا لتكوين كلماتٍ يمكن إدراكها.

3 ـ الطريقة المتنوعة لتعليم القراءة واللفظ:

وتقوم على تعليم التلامذة قراءة الكلمات غير المألوفةِ عن طريق إدراك التشابه، وتهجِّي الكلمات المنطوقةِ حتى يتمكن التلامذة من تعلُّم كيفية قراءة مثل هذه الكلمات.

أسفرت النتائج عن حدوث تقدُّم لدى تطبيق هذه الطرق الثلاث بالمقارنة مع مجموعة ضابطة، ووُجد أنَّ الطريقةَ التركيبيةَ أعطت نتائجَ أفضل من كلا الطريقتين التحليلية والمتنوِّعة، لدى قياس مستوى القراءة عند التلامذة.

ومن الجدير بالذكر، أنَّ تحوُّل التلميذ ذي صعوبة القراءة إلى قارئٍ متمكِنٍ يتطلب منه أن يكتسب خمسَ مهاراتٍ أو كفاءاتٍ، يرتكز أولها على إجادة الأساس الهجائيِّ، وهذه الجدارات هي:

1 ـ الطلاقة: فنرى أنَّ التلميذ المتمكن يدرك الكلمات بصورة ثابتة، كما يقرأ بسهولة وبدون جهد؛ ويرجع ذلك إلى أنه يكون قد مارس فكَّ الشيفرة، أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى لغة منطوقة بدرجة تكفي لها أن تصبح آلية فلا تحتاج إلى جهد على المستوى الشعوريِّ. وعندما يتَّسم التلميذ القارئ بالطلاقة في فكِّ الشيفرة يصبح حرًّا في تكريس انتباهه لتعلم ما يقرؤه والاستمتاع بذلك.

2 ـ المعرفة بالعالَم: فيستخدم التلميذُ المتمكِّنُ معرفتَه بالعالم كي يتمكن من تكوين معنى ما يقرؤه. وفي هذا الإطار فإنه يقوم بأكثر من مجرَّد استنباط المعنى من النص، فيحاول أن يجعل ما يقرؤه متطابقًا مع ما يخبره. والتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة يقوم بتكوين تمثيلاتٍ خاطئةٍ لما يقرؤه، إذ قد يقحِم خبرته الشخصية بدرجة كبيرة، وذلك إلى الحدِّ الذي يجعله يقرأ ما يُفكر أو يعتقِد أنه يجب أن يكون موجودًا بالصفحة وليس ما يوجد بها بالفعل! وعندما يصبح التلميذ أكثر تمكُّنًا؛ يستطيع عندئذٍ من إرجاء أفكاره ومعتقداته والتركيز على النص.

3 ـ الاستخدام المرن للاستراتيجية: فيقوم التلميذ المتمكِّن بتكييف أو تغيير قراءته كي تتفق مع تلك المادة التي يقوم بقراءتها وفهمها. وعندما يواجه كلمةً صعبة، أو غير مألوفة بالنسبة له، فإنه يقلل من سرعة القراءة ويحاول القراءة بحرص أكبر، وربما يحاول إعادة القراءة وربما يستعين باستراتيجية أخرى.

4 ـ **الدافعية**: ففي المراحل المبكِّرة من اكتساب مهارة القراءة، لا تتضمن القراءة سوى قدرٍ ضئيلٍ من التعزيز الجوهريِّ بالنسبة للتلامذة، فنجدهم مثلاً يتابعون القراءة نظرًا لأنه يكون قد قيل لهم أنها متعة. ولكنهم لا يكونون آنذاك قد مارسوها بالقدر الكافي الذي يجعلهم يجدونها سهلةً وشيِّقةً. أما بعد ذلك، فعندما يقرأون بطريقة جيدة فإن قراءة المعلومات الجديدة تصبح بمثابة إثابةٍ كبيرةٍ لهم.

5 ـ **القراءة المستمرة**: فلا يتعلم التلميذُ المتمكنُ المهاراتِ الجوهريةَ للقراءة فحسب، ولكنه أيضًا يواصل القراءة. ومع استمراره في القراءة فإنه يصبح أكثر مهارةً، وبالتالي يُقبل على القراءة فيمارسها مدى الحياة.

الدراسات السابقة حول صعوبات القراءة

تشير الدِّراسات التي أجريت في مجال صعوبة القراءة أن هناك زيادةً مستمرةً في أعداد التلامذة ذوي الصعوبات التعلميَّة. ويذكر (بريان وبريان) أن هناك زيادةً في نمو أعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلُّم خلال السَّنوات الماضية حيث وصل العدد إلى ما يقرب من 465,000 تلميذًا في الولايات المتحدة الأميركية.

والسُّؤال الذي يَفرض نفسَه هنا: ما نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في نُظُم التعليم العربيَّة؟ وكم عدد التلامذة المسجَّلين في برامج التربية الخاصة في مجتمعنا العربيِّ؟

ممَّا يُؤسَف له، أنه لا توجد لدينا إجاباتٌ واضحةٌ عن هذه التساؤلات نظرًا لغياب الإحصاءات والدراسات.

ومن خلال ما هو متوفر لدينا من نتائج بعض الدراسات القليلة في هذا المجال، يتبين ما يلي:

أوضحت دراسة (أحمد عواد): أن نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائيِّ قد بلغت 52,24٪ وذلك في عيِّنة قوامها 245 تلميذًا وتلميذة. كما وصلت نسبة التلامذة الذين يعانون من صعوبات الكتابة إلى 57.96٪، وفي الفهم والاستيعاب إلى 57,96٪. وفي المحصول اللُّغويِّ والتعبير عن الأحداث ـ التي تتناسب وسن التلامذة ـ إلى 68,16٪.

وأوضحت نتائج دراسة (مصطفى كامل): أن نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26٪ في الكتابة 28,4٪ وذلك على عينة قوامها 419 تلميذًا.

وقام (فتحي الزيات) بدراسة في المجتمع السعوديِّ على عينة من تلامذة المرحلة الابتدائية في الصُّفوف من الثالث الابتدائيِّ حتى الأول المتوسط بلغ قوامها 344 تلميذًا وتلميذة، ووجد أن الصعوبات الشائعة لدى أفراد العيِّنة هي:

- صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 22,7٪.
- صعوبات القراءة والكتابة والتَّهجِّي بنسبة 20,6٪.
- صعوبات الإنجاز والدَّافعية بنسبة 19,6٪.

ويذكر (كمال أبو سماحة): أن نسبة انتشار الصعوبة في التعلُّم تتراوح ما بين 15 ـ 20٪ من مجموع التلامذة المسجَّلين بالمدارس الحكوميَّة في الأردن.

وفي دراسة (مجدي الشَّحات) في البيئة المصرية، تَبيَّن أن نسبة التلامذة الذين يعانون من صعوبات في الرياضيَّات في عينة قُوامها 442 تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى من التَّعليم الأساسيِّ كانت 7٪.

أما في دراسة (أحمد حسن عاشور): فقد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلامذة المرحلة الابتدائيَّة 14٪ على عينة قوامها 471 تلميذًا وتلميذ، في حين بلغتْ نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين تلامذة نفس العينة 12٪ وهي نسبة تقارب المعدلات العالمية التي تُقدر بحوالي 15٪، أو 16٪ تقريبًا.

وممَّا أشرنا إليه من أبحاث، ندرك أنَّ واقع التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مجتمعنا العربي معقَّدٌ للغاية، ويتطلب تضافُر الجهود لاكتشاف هؤلاء التلامذة في وقت مبكِّر وتقديم خدمات التَّربية الخاصَّة لهم.

برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة

ليس هناك أسلوبٌ وحيدٌ أو برنامج محدَّد لعلاج صعوبات القراءة؛ لذلك تعدَّدت البرامج والأساليب، وهنا نلقي الضوء على بعضٍ منها.

نبدأ بإلقاء الضوء على (برنامج القراءة الشامل)، حيث أنَّ برنامج القراءة الشامل للتدخُّل المبكِّر يعتمد على التعليمات المنظَّمة والمباشرة في الوعيِ الصَّوتيِّ، والملاحظة، والتلاعُب بالأصوات، ومعالجة رموز الكلمات سمعيًّا، وقراءة المفردات بالبصر، والمعاني والمفردات

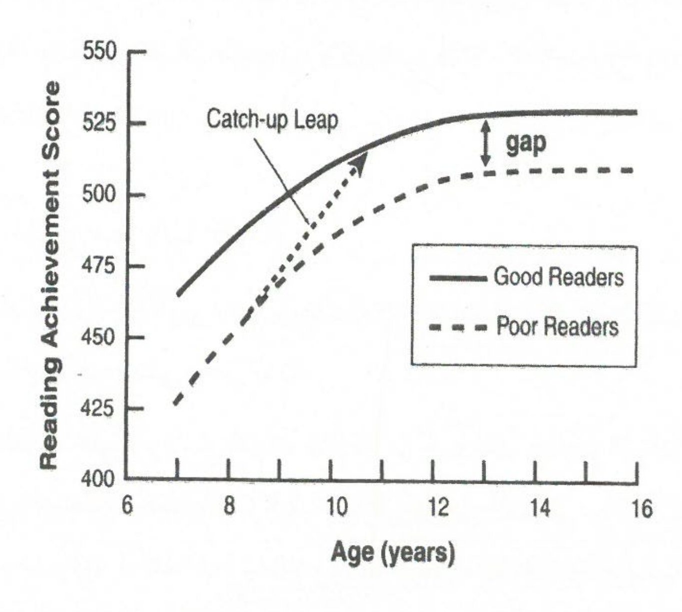
والمفاهيم، واستراتيجيات قراءة النص وتحليله، والتمرُّن على تطبيق هذه المهاراتِ في القراءة وفي الكتابة، والتمرُّن على الطلاقة، وإغناء الخبرة اللغوية من خلال الاستماع، والتحدُّث وأخبار القصص.

وما يمكننا استنتاجه، أن هناك فجوةً بين قدرة القراءة عند التّلامذة العاديِّين، وأولئك الذين يعانون من صعوبة القراءة، فتطوُّر القراءة يمكن قياسه من خلال (Reading Achievement Test) والرسم التالي يوضِّح نسبة تطوُّر القراءة عند التلميذ العاديِّ، والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة من خلال درجة التَّحصيل في القراءة بالمقارنة مع العمر الزَّمنيِّ أو البيولوجيِّ للتلميذ. فنرى أن التلميذ في عمر الثماني سنوات قادرٌ على إحراز معدَّل يقارب 480، والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة قادرٌ على إحراز معدَّل يقارِب 450. وهكذا نجد أن المشكلة تَظهر بوضوح في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيِّ، أي منذ بداية طريقِه لتعلُّم اللغة. ومهما حاول التلميذ هنا فلن يستطيع أن يوازي التقدُّم الذي يحرزه أقرانه الأسوياء من العمر البيولوجيِّ والصف الدراسيِّ نفسِه.

والطريقة الفُضلى لردم هذه الفجوة هي من خلال خطة العمل الفرديَّة التي تساعد التلميذ على تخطي نقاط الضعف لديه وتساعده في إيجاد الطريق السليم للتحصيل (Catch-up leap)

قارئ جيِّد = (Good Reader)

قارئ ضعيف = (Poor Reader)



لقد تعدَّدت برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ونوضح الآن بعضًا من البرامج والأساليب الأكثر شيوعًا وهي:

1 – برنامج (ديستار – Distar) للقراءة

أعدَّ هذا البرنامج انجلمان وبرونر (Engelmann & Bruner) 1974، وهو نظام قويٌّ ومُعَدٌّ بطريقة جيِّدة لتوصيل مهارات القراءة للتلامذة في الصف الثالث الأساسيِّ، وفيه يوضع التلامذة في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن خمسة تلامذة وذلك طبقًا لقدراتهم.

أول مستويين في البرنامج يعملان على توفير المهارات الأساسية للتلامذة، والذين يقومون بالواجبات المنزلية واستعمال الكتب التي تتضمن التمارين التالية:

أ – ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتِّجاه اليمين واليسار.

ب – تركيب الكلمات لتعليم التلامذة، ونُطق الكلمات بطريقة بطيئة ثُمَّ سريعة.

ج – تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلامذة العلاقة بين الأصوات والكلمات.

أما المستوى الثَّالث من هذا البرنامج فيركِّز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية، مع التَّركيز على تصحيح أخطاء التلامذة ومراجعتها بطريقة منظَّمة.

2 – برنامج ادمارك للقراءة (The Edmar Reading Program)

أعدّت هذا البرنامج جمعيةُ (أدمارك)، وهو مصمَّم لتدريس 150 كلمة للتلامذة ذوي القدرات المحدودة بطريقة الترديد خَلف المدرِّس، ويشمل على 277 درسًا من أربعة أنواع هي:

أ – دروس للتعرُّف على الكلمة، كل درس يشمل كلمتين فقط.

ب – دروس حول الاتجاهات، إذ يجب على التلامذة تَتبُّع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.

ج – دروس الصوَر التي تتوافق مع العبارات.

د – دروس الكتب القصَصيَّة بحيث يقرأ التلميذ 16 قصة.

وفي هذا البرنامج تُقسم الدروس بطريقة مبسَّطة مع القيام بمراجعات دَورِيَّة، وتسجل استجابات التلامذة بطريقة بيانية.

3 ـ طريقة ريبوس (Rebus Approach)

تُستعمل في هذه الطريقة صورُ الكلمات بدلاً من الكلمات المكتوبة، فعندما يريد الطفل أن يتعلم كلمة «كلب» فإنه يرسم صورة «كلب»، وتتضمن هذه الطريقة ثلاثة كتب، كل كتاب يحتوي على 384 شكلاً. يقوم التلميذ بتسمية الأشكال بقلم الرصاص، ولا ينتقل التلميذ إلى الشكل التَّالي إلا بعد أن يُعطِي الجواب الصحيح، وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

1 ـ قاموس من الكلمات المرفَقَة برسوم.

2 ـ قاموس من الكلمات المعقَّدَة مع رسوم لمعانيها.

3 ـ سبع عشرة قطعة للفهم القرائي.

ثم يَدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحوُّل لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلاً من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تُكتب الكلمة بحروف كبيرة، وبعدها يدخل التلميذ في مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجُمل.

الطرق العلاجية (Remedial Methods)

هناك عدة طرق علاجيَّة لتعليم القراءة لذوي صعوبات القراءة الحادَّة أو المتوسِّطة وهي:

1 ـ طريقة الحواس المتعددة للقراءة (Multisensory Reading Method)

وهي تعتمد على استعمال عِدَّة حواس لتعليم القراءة وتسمَّى (VAKT) وتعني الحواس المختلفة، (V) الرُّؤية Visual، (A) السَّمع Auditory، (K) الإحساس بالحركة Kinesthetic، (T) يشير إلى اللمس Tactile.

وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين:

أ ـ أسلوب فرنالد (Fernald Apprach)

ب ـ أسلوب جلينجهام (Gillingham Approach)

أ ـ أسلوب فرنالد (Fernald Apprach)

يعتمد هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قِصص تُحكَى للأطفال لتنمية تعرُّفهم على الكلمات بدون الاهتمام بالصوتيات وتنقسم إلى مراحل:

1 ـ قوم المعلِّم بتعريف التلميذ بالكلمات الغريبة، ويقوم بكتابة حروفها بشكلٍ واضحٍ، ثم يطلُب منه المرورَ على الكلمة بيده ونُطق كل مَقطع من الكلمة يمر عليه، ويصحِّح له المعلمُ أخطاءه حتى يستطيع التلميذ كتابة الكلمة، ثم تُكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاصِّ بالتلميذ ليَكتب من هذه الكلمات بعد ذلك قصةً يستطيع قراءتها.

2 ـ يقوم التلميذ بكتابة الكلمات كما يكتبها المعلم ويستمر في كتابة القصص.

3 ـ يتعرَّف التلميذ بنفسِه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها، أو تُوجد بها مقاطع منها ليوسِّع قدرته على القراءة.

ويُعتبر أسلوب (فرنالد) من الأساليب التي تُستعمل مع التلامذة الذين يعانون من بطء التعلُّم.

ب ـ أسلوب جيلنجهام (Gillingham Approach)

يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات والنُّطق الصَّحيح للكلمات، وتُستعمل فيه طريقة تعدُّد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتةَ والمتحركةَ، وذلك باستعمال بطاقاتٍ مثقَّبةٍ للحروف الثَّابتةِ، وبطاقاتٍ ملوَّنةٍ للحروف المتحركةِ، وتُستعمل في ذلك إحدى ثلاث طرق:

1 ـ يَنطق المدرس الحرفَ ثم يكرِّر التلامذة بعده، ثم يعرض عليهم بطاقاتٍ تحتوي على الحرف، ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.

2 ـ يطلب من التلامذة معرفة الحروف بدون استعمال البطاقات، وذلك من خلال سماع صوت الحرف.

3 ـ يقوم المعلم بكتابة الحروف حتى يتمكَّن التلميذ من رؤيته وتخزينه في الذاكرة، ويقوم التلميذ بتكوين كلماتٍ بسيطةٍ من هذه الحروف تَشتمل على حرفٍ ثابتٍ ثم حرفٍ متحركٍ، ثم يقرأ الجمل والقصص الصغيرة بعد أن يكون قادرًا على كتابة كلمات من ثلاثة أحرف. وتُعتبر هذه الطريقة ناجحةً مع التلامذة ذوي الصعوبات الحادَّة في تعلُّم القراءة.

2 ـ طريقة الحروف المعدّلة (Modified Alphabet Method)

وتعتمد هذه الطريقة على أسلوبين:

أ ـ التعلم البدائيّ للحروف.

ب ـ نظام التمييز.

أ ـ أسلوب التعلُّم البدائيّ للحروف:

ويعتمد على نُطق حرف أو كلمة واحدة، وهذا يَحُول دون ارتباك التلميذ أو عدم الانتظام في الهجاء، ثم ينتقل بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية. ويرى كثيرٌ من العلماء أن هذه الطريقة مفيدةٌ في تعلم كثير من مبادئ القراءة، ولكن يُؤخَذ عليها أن المعلم يحتاج إلى كتب خاصة، كما يجد التلامذة صعوبةً بالغةً عند التحوُّل للقراءة بالطرق العادية.

ب ـ نظام التمييز:

وتعتمد على تمييز الحروف المتحرّكة، وغير المنطوقة مثل حروف المد في أوّل الكلمة ووسطِها وآخره.

٣ ـ طريقة التآزر العصبي:

وتعتمد هذه الطريقة على ربْط التلميذ بالمعلم عن طريق نُطق وتكرار الكلمات وراء المعلم بطريقة سريعة ومتكررة دون أن يهتمّ بالصوتيّات أو يتعرَّف على الكلمة، وبعدها يردِّد المعلِّم خلف التلميذ حتى يصبح لدى التلميذ طلاقةٌ في الكلمات التي تعلّمها. وهذه الطريقة تصلُح مع التّلامذة في سن 10 سنوات وعمرهم القرائيُّ أقل من ذلك، ويستمر المعلم في هذه الطريقة حتى تصبح قدرتهم على القراءة مساويةً لقدرتهم العقليَّة وعمرهم القرائيّ.

وفيما يلي نعرض نموذجًا من برنامج علاجي للقراءة (Reading Mastery) حيث نرى كيفية عرض الأصواتِ القصيرةِ والأصواتِ الطويلةِ لأحرف العلَّة، وتضخيم حرف العلَّة الأول، وعدم استعمال الأحرف الكبيرة في الكتابة، وإعطاء وظيفة منزلية بعد كل قصَّة.

STORY 1

the cow on the rōad

lots of men went down the rōad in a little car.

a cow was sitting on the rōad. sō the men ran to the cow. "wē will lift this cow," they said.

but the men did not lift the cow. "this cow is sō fat wē can not lift it."

the cow said, "I am not sō fat. I can lift mē." then the cow got in the car.

the men said, "now wē can not get in the car." sō the men sat on the rōad and the cow went hōme in the car.

the end

TAKE-HOME 1 SIDE 1

story Items

1. the men did not lift the ______.
   - car
   - cat
   - cow

2. the cow said, "I can lift ______."
   - a car
   - mē
   - men

wh ______ ______ ______ ______ ______ ______

m ______ ______ ______ ______ ______ ______

th ______ ______ ______ ______ ______ ______

r ______ ______ ______ ______ ______ ______

sh ______ ______ ______ ______ ______ ______

a ______ ______ ______ ______ ______ ______

صعوبات تعلُّم القراءة

يُشكِّل الأطفال ذوو صعوبات القراءة نسبةً كبيرةً من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، ولَمَّا كان التعلُّم يعتمد إلى حدٍّ كبير على القراءة؛ فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثرٍ مدمِّرٍ في شخصية الطفل.

ويرى عددٌ من الباحثين أن صعوباتِ القراءة تمثِّل أكثرَ أنماطِ صعوباتِ التعلُّم الأكاديمية شيوعًا، بل إنَّ أكثر من 80٪ من ذوي صعوبات التعلُّم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة. إنَّ الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يقرأون، وهم يعيشون بتقدير منخفضٍ للذَّات، بالإضافة إلى نقص الدَّافعية في التعليم، فالقدرة على القراءة أمرٌ ضروريٌّ لتحقيق النمو المعرفيّ من خلال عملية التعليم والتعلُّم.

أجرت (هلين ربونسون) دراسة وضعتها في كتابها الذي يحمل عنوان (لماذا يفشل التلامذة في القراءة؟) وفي بداية الدراسة حدَّدت ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: الاستعانة بعدد من المتخصِّصين في مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بصعوبات القراءة، حيث استعانت في دراستها بطبيب أعصاب، وطبيب في الغُدد الصَّماء والهرمونات، وأخصَّائيٍّ في القراءة.

الخطوة الثانية: تحديد وتقويم العوامل المسبِّبة لصعوبات القراءة الحادَّة لدى بعض التلامذة.

الخطوة الثالثة: تقديم خاتمةٍ دالَّة على العوامل المسبِّبة لصعوباتِ القراءة، ومناقشةِ المشكلاتِ المتعدِّدةِ التي تَحتاج إلى دراسة مستقبلية.

تم تحديد عدد من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات القراءة لدى عينة الدراسة، والجدول التالي يوضِّح ذلك:

النسب المئوية للمسبِّبات الرئيسة مُقارنةً بالأسباب المحتمَلة في دراسة هلين روبنسون 1977

العوامل التي تسبب صعوبات القراءة	النسب المئوية للمسببات الرئيسة
صعوبات بصرية	63,6
صعوبات عصبية	22,7
صعوبات سمعية	13,6
صعوبات في التحدُّث وفي التمييز	27,3
صعوبات جسدية عامة	9,1
اضطراب هرمونيٌّ	22,7
سوء توافُق عاطفيٌّ	40,9
مشكلات اجتماعية	63,6
طرق التدريس	22,7

العوامل التي تؤدي إلى صعوبات تعلُّم القراءة

لا يؤدي عاملٌ بعينِهِ إلى صعوبات القراءة، وإنما تتضافر عواملُ متعدِّدةٌ يمكن تصنيفها تحت أربع فئات رئيسة:

الفئة الأولى: العوامل الجسمية.

الفئة الثانية: العوامل النفسية.

الفئة الثالثة: العوامل الاقتصادية ـ الاجتماعية.

الفئة الرابعة: العوامل التربوية.

يمكن تلخيص العوامل الجسمية (Physical Factors) في الاضطرابات البصرية والسمعية؛ فأيُّ خَلَل أو اضطراب في الوظائف البصرية والسمعية من شأنه أن يؤثِّر على عملية القراءة، ويؤدي إلى عيوب في الكلام. ومن هنا، يكون عدم القدرة على القراءة ناتجًا عن مشكلات في التحدُّث. إنَّ العلاقة بين التحدُّث والقراءة وثيقة، وقد وجد (باتمان ـ Batman) و(روبنسون ـ Robinson) أنَّ الخلل الوظيفيَّ العصبيَّ ناتجٌ عن خلل جينيٍّ، وأنَّ العوامل الوراثيَّة سببٌ رئيسٌ في 22٪ من صعوبات القراءة.

وتدخل العوامل النفسيَّة (Psychological Factors) في صعوبات القراءة إلى حدٍّ يُمكن معه القول بأن الباحث قد يجد صعوبةً في تحديد هذه العوامل. وسنحاول أن نُورِد بعضًا منها مثل: اضطرابات العمليات المعرفية (الانتباه ـ الإدراك ـ الذاكرة)، وانخفاض مستوى الذكاء، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديميّ، بحيث توجد علاقة إيجابيَّة بين تحصيل القراءة ومفهوم الذات. وهناك المشكلات الوجدانيَّة حيث كثُر الجدلُ فيما إذا كانت صعوبات القراءة هي السبب في المشكلات الوجدانيَّة، أم أنَّ المشكلات الوجدانية هي السبب في صعوبات القراءة!.

وتأتي العوامل الاقتصادية والاجتماعية فتتفاعل مع باقي العوامل وتؤثِّر في القدرة على القراءة.

وأخيرًا هناك العوامل التربوية، وتتمثل في طرق تدريس القراءة، وشخصية المعلِّم، وسياسة (الترفُّع الصفيّ)، وعدد التلامذة داخل الصف.

مشكلات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

عند تحليل أهم مشكلات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، يُلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات كما يلي:

1 ـ التعرُّف الخاطئ على الكلمة.

2 ـ القُصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

3 ـ الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة.

1 ـ التعرُّف الخاطئ على الكلمة: ويظهر واضحًا من خلال الجوانب التالية:

ـ الفشل في استعمال الكلمة، أو الشواهد التي تدل على المعنى.

ـ عدم كفاية التحليل البصريّ للكلمات.

ـ الإفراط في تحليل ما هو مألوفٌ من الكلمات، أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، أو استعمال أسلوب حَرفيٍّ أو هجائيٍّ في التجزئة.

ـ قصورة القدرة في التعرف على المفردات بمجرَّد النظر إليها.

ـ انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء.

2 ـ القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: ويظهر ذلك واضحًا من خلال ما يأتي:

ـ المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.

ـ عدم القدرة على القراءة في وحدات فكريَّة ذات معنى.

ـ عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكُّرها.

ـ القصور في فهم معنى الجملة وتذوُّق النص.

3 ـ الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة:

أ ـ **الحذْف:** يميل التلميذ إلى حذْف الكلمات أثناء القراءة، وأحيانًا يَحذِف أجزاءً من الكلمة المقروءة.

ب ـ **الإدخال:** أحيانًا يُدخِل التلميذ إلى السِّياق كلمةً ليست موجودة به.

ج ـ **الإبدال:** أثناء القراءة يقوم التلميذ بإبدال كلمة بأخرى.

د ـ **التكرار:** يلجأ التلميذ إلى تكرار كلمات، أو جُمل ناقصة حيث تصادفه كلمة لا يعرفها.

هـ ـ **الأخطاء العكسيَّة:** يميل التلميذ في بعض الأحيان إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

و ـ **القراءة السريعة وغير الصحيحة**: يميل التلامذة ذوو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكلٍ غير صحيحٍ، وتَكثُر أخطاؤهم خصوصًا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

ز ـ **القراءة البطيئة** (كلمة ـ كلمة) يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة ـ كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادةٍ بالنسبة لهم، وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فكِّ شيفرتها.

ح ـ **نقص الفهم**: يركِّز بعض التلامذة على تفسير رموز الكلمات ويُعطون انتباهًا قليلاً للمعنى.

من خلال هذا الفصل، نجد أن عملية تعلُّم القراءة والكتابة ليست بالأمر اليسير، وإذا وُجد أيُّ عائقٍ في مسيرة هذه العملية فإنها تصبح بحاجة إلى مراجعة شاملة.

ولقد حدَّدنا مفهوم القراءة، ومراحل تطوُّر القراءة عند التلامذة ومشكلاتها، وذلك من خلال مقارنة الأداء في القراءة وتحديد نقاط الضعف.

وإذا كانت هناك دراسات عديدة عن صعوبات تعلُّم القراءة في الولايات المتحدة، فإنَّ دراسة هذه المشكلة لا تزال محدودةً في لبنان والبلدان العربية.

الفصل الثالث

البرنامج التربويُّ الفرديُّ (خطط العمل الفرديَّة)

بعد أن عالـجْنا مفهوم صعوبة القراءة والكتابة، علينا الآن أن نفكر في حلولٍ للـمشاكل التي يعاني منها التلـميذ ذو صعوبة القراءة. وبـما أن درجة الصعوبة تختلف من تلـميذٍ إلى آخر؛ فإن الـحلَّ يجب أن يكون فرديًّا. لذا نركِّز في هذا الفصل على البرنامج التربويِّ الفرديِّ، أو(خُطط العمل الفردية) التي تُوضع بِناءً على حاجات كل تلـميذ وتكون فرديةً، ومـخصَّصة لـمساعدته لتـحسين التـحصيل الأكاديـميِّ، ودعم عملية التطوُّر الذهنيِّ، والـحركيِّ، واللُّغويِّ بشكل بَنَّاء. وسنعرض نـموذجًا عن النشاطات التي تساعد في دعم عملية تعلُّم القراءة.

ما هو البرنامج التربويُّ الفرديُّ؟

يُعَدُّ البرنامج التربويُّ الفرديُّ بـمثابة اتفاقٍ مكتوبٍ بين والديِّ التلـميذ، والـمدرسة حول ما يحتاجه التلـميذ من مساعدة حتى يتقدَّم في دراسته. إنَّ مثل هذا البرنامج يعتبر عَقْدًا حول تلك الـخدمات التي يجب أن يتم توفيرها للتلـميذ وتقديـمها له، ومن ثَمَّ يجب أن يوافق الوالدان على البرنامج التربويِّ لطفلهما. من هذا الـمنطلَق، لا يجوز تغيير البرنامج التربويِّ الفرديِّ للطفل بدون موافقة الوالديْن.

وترى (باتـمان)، أنَّه يجب أن تتم كتابة البرنامج التربويِّ الفرديِّ قَبل اتخاذ قرارٍ بشأن تـحديد تلك البيئة الأقل تقييدًا (least restrictive environment)، ومن الـمعروف أن البرنامج الـجيِّد لا يتم كتابته على أساس نتائج الاختبار الـمقنَّن ونتائج الـمقابَلات والـملاحظات التي يقوم بها الـمعلِّم، وكذلك وسائل القياس الأخرى غير الـمقنَّنة والتي تُعتبر مهمةً، وضروريةً عند صياغة الأهداف التعليـمية.

مكوِّنات البرنامج التربويِّ الفرديِّ

يتضمن البرنامج التربويُّ الفرديُّ العديدَ من الـمكونات التي ترتبط بكل جانبٍ من جوانب تعليـم الطفل بـما فيها الأهداف السنوية، والـخُطط السلوكية. وفي واقع الأمر، فإن قانون تعليـم

الأفراد ذوي الإعاقات يقررُ أن الفريق المسئول عن تصميم البرنامج التربويِّ الفرديِّ ينبغي أن يضع في الاعتبار جوانب قوة الطفل، واهتمامات الوالدين، ونتائج التقييم المبدئيِّ، فضْلاً عن حاجات التلميذ الأكاديمية، والنمائية، والتربوية، وهذا التقييم يساعد على تحديد مدى قابلية التلميذ للاستفادة من التربية الخاصة، ومدى القدرة على تلبية حاجاته السلوكية.

تحديد الخدمات

جديرٌ بالذِّكر أن البرنامج التربويَّ الفرديَّ يجب أن يتضمن تقريرًا عن التربية الخاصة المطلوبة، وما يرتبط بها من خدمات فضلاً عن الوسائل الإضافيةِ أوالتكميلية، والخدمات التي سوف تصبح متاحةً للتلميذ. كما أنه يجب أن يتضمن أيضًا تقريرًا عن التعديلات التي يمكن أن تطرأ عليه، أوالمساعدات التي يمكن أن يقدِّمها المعلِّمون وأعضاء الهيئة التعليمية. وإلى جانب ذلك، يجب أن يراعِي أعضاء الفريق تلك الخدمات التي تُعدُّ ضرورية للتلامذة كي يتمكَّنوا من التقدُّم باتجاه تحقيق الأهداف السنوية للبرنامج، وبحيث يصبح بإمكانهم أن يشاركوا في المنهج العام، ويحققوا التقدُّم المنشود، ويشاركوا في الأنشطة اللامنهجيَّة، ويتعلَّموا إلى جانب تلامذة آخرين ممَّن يعانون وممَّن لا يعانون من صعوبات التعلُّم.

وتبعًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، يجب أن يتضمَّن البرنامج التربويُّ الفرديُّ أيضًا شرحًا وتفسيرًا للمَدَى الذي لن يشارك فيه التلميذ مع غيره من التلامذة الذين لا يعانون من صعوبات التعلُّم في أحد فصول التعليم العامِّ.

وجديرٌ بالذكر أيضًا، أن البرنامج التربويَّ الفرديَّ يجب أن يتضمن أهدافًا وخدمات انتقاليَّة، عبارة عن إرشاد مهنيٍّ لمساعدة التلميذ في تحديد خيارات العمل التى هو مؤهَّلٌ لها، فيتم توجيه التلميذ لاختيار منهاج دراسيٍّ محدَّدٍ أواختصاصٍ محدَّدٍ، وهذا يبدأ تطبيقه عندما يبلُغ الطفل الرابعةَ عشرةَ من عمره. ويجب أن تكون الأهداف الخاصة مناسبةً وقابلةً للقياس أيضًا، وأن يتمَّ استعمال أساليب القياس الانتقالية المناسبةِ للعمر الزمنيِّ للفرد.

ومن الممكن أن يعمل الفريق المسئول عن البرنامج التربويِّ الفرديِّ للفرد على الاستفادة من تلك الخدمات الانتقالية التي تقدِّمها هيئاتٌ أومؤسَّساتٌ أخرى، بل وإضافتها إلى ذلك البرنامج حتى يمكن تقديمها للطفل خلاله، مادام الفريق يتضمَّن ممثِّلاً أومندوبًا عن تلك الهيئة أوالمؤسَّسة ويشارك في صياغة أهداف البرنامج وتحديد الخدمات المتضمَّنة. وفضلاً عن ذلك فإن بعض الهيئاتِ الأخرى قد تَضُم أقسامًا للخدمات التأهيليَّة أوالبرامج المنظَّمة لتقديم الخدمات، أوالبرامج الصيفيَّة، أوالخدماتِ الاجتماعيةِ.

نلاحِظ في الولايات المتحدة، أنه بمجرَّد أن يصل الطفل إلى العام الذي يفصله عن بلوغ سن الرُّشد بالولاية ـ أيْ وفقاً لما تقرُّه هذه الولاية أو تلك التي يقطُن فيها ـ ينبغي أن يتضمَّن البرنامج التربويُّ الفرديُّ الخاصُّ به تقريرًا يشير إلى أنه تم إخباره أوتعريفه بتلك الحقوق التي تُئول إليه في تلك السِّن. وتتضمن مثل هذه الحقوق بطبيعة الحال انتقالَ الحقوق التي كانت مُخوَّلة للوالدين إليه، بمعنى أن التلميذ في هذه السن يصبح عليه أن يقوم هو بالموافقة بدلاً من الوالدين على ما يتعلق به من أمور في البرنامج، ويصبح على أعضاء الفريق أن يخبروه هو بما يقومون به بخصوصه من قياساتٍ، واختباراتٍ وأنشطةٍ، فضلاً عن اشتراكه كعضوٍ في الفريق المسئول عن البرنامج التربويِّ الفرديِّ بدلاً من الوالدة.

وجديرٌ بالذكر، أن الفريق المسئول عن البرنامج التربويِّ الفرديِّ يقوم بمراجعة البرنامج سنويًّا. كما أن عليه أن يراجع البرنامج أيضًا إذا لم يحقِّق التلميذ التقدمَ المنشودَ فيما يتعلَّق بتحقيق الأهداف السنوية. ومع إعادة صياغة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، فقد يصبح على الوالديْن أن يقوما باختيار برامج تعليم فرديَّة تستمر لثلاث سنوات. ومن جهة أخرى، فإنَّ الفريق المسئول عن البرنامج التربويِّ الفرديِّ قد يقوم أيضًا بمراجعة ذلك البرنامج إذا ما تغيَّرت حاجاتُ التلميذ لأيِّ سبب كالأمور السلوكية المختلِفة، أوحدوث تقدُّم أكثر من المتوقَّع.

ونظرًا لأن ذلك الفريق تكون لديه حريَّة التصرُّف واتخاذ القرار، فإنه قد يقرر أن يقوم بمراجعة البرنامج التربويِّ الفرديِّ إذا ما برزت مشاكلُ أخرى تثير الاهتمام. وكما ذكرنا، فإنَّ أحد الوالدين يمثل عنصرًا متكاملاً من الفريق، ومن ثَمَّ، ينبغي أن نقدِّم له الإرشاد اللازم في هذا الإطار حتى يتسنَّى له الموافقة على إتمام التغييرات التي يمكن أن تلحق بالبرنامج التربويِّ الفرديِّ.

تقديم خدمات التربية الخاصة

بعد تحديد الأهداف التعليمية، ينبغي أن يقوم الفريق المسئول عن البرنامج التربويِّ الفرديِّ بتحديد البيئة الأقل تقييدًا والتي يتلقى فيها التلميذ ما يرتبط بالتربية الخاصة من خدماتٍ. وبمجرَّد تحديد خدماتِ التربية الخاصة المطلوبة، يجب أن يتم تحديد نموذجٍ معيَّنٍ لتقديمه للتلامذة. ويُعَدُّ نموذجُ تقديم الخدمة بمثابة خُطةٍ للتقريب بين التلامذة، والمعلمين، والأساليب التدريسية، والمواد المختلِفة، وهو نموذج للبيئة المادية والاجتماعية. هذا وقد تمت صياغةُ العديد من نماذج تقديم الخدمة، وبالطبع فإن لكلٍّ منها مزاياه وعيوبه، ومن ثَمَّ فإننا لا نجد أيًّا منها بدون قصورٍ أوعيوبٍ إذا ما تم تطبيقه على نطاق واسع.

ونعرض فيما يلي بعض أنواع هذه النماذج بشكل ملخَّصٍ، وما يتَّسم به كل منها من مزايا وعيوب.

النموذج الأول:

التشاورُ التعاونيُّ في فصول التعليم العامِّ، حيث يعمل معلِّمو التربية الخاصة كمستشارين لمعلِّمي التعليم العامِّ، ويتعاونون معهم في تخطيط وتنفيذ المواءمات (Accommodations) التعليمية المختلفة في الفصول العامَّة.

ومن مزايا هذا النموذج: أنَّ الحدود بين التعليم العامِّ والتربية الخاصَّة وبين المعلمين والتلامذة غير واضحة، وتظلُّ هناك فرصةٌ لتقديم الوقايةِ للتلامذة الذين لم يتم تحديدهم بعد على أنهم يعانون من إعاقات، وتقلُّ الوصْمة التي تتعلَّق بكون التلميذ يتلقَّى التربية الخاصة، ويمكن أن يتعلَّم معلِّم التعليم العامِّ كيفية تناوُل المشكلات التعليمية، وأن يقوم بعمل مواءمات، أيْ تعديلاتٍ ناجحةٍ لأولئك المتعلِّمين ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

ومن عيوب هذا النموذج: أن عمَل المعلِّم ينتشر ليشمل عددًا من الفصول، الأمر الذي من شأنه أن يمنع التدخُّل المكثَّف والمستدام مع التلامذة فردًا فردًا، ويمكن أن يشعر معلِّمو التعليم العامِّ ومعلمو التربية الخاصة بأن تلك الخدمات التي يقدمونها غيرُ كافيةٍ للتلامذة.

النموذج الثاني:

التدريسُ التعاونيُّ (co-teaching) في فصول التعليم العامِّ، حيث يشكِّل معلِّم التعليم العامِّ ومعلم التربية الخاصة معًا فريقَ عملٍ واحدٍ يقوم بالتدريس للفصل الواحد معًا.

ومن مزايا هذا النموذج: أنه يمكن حدوث التكامل التامِّ بين التعليم العامِّ والتربية الخاصة لكل من التلامذة والمعلمين، ولا يتم وصْم التلامذة ذوي الإعاقات بشكلٍ واضحٍ كما هو الحال في نماذج الاستبعاد، ولا يحتاج المعلمون إلى تصنيفهم من قِبَل التلامذة على أنهم معلِّمو التعليم العامِّ أو التربية الخاصة.

ومن عيوب هذا النموذج: أنَّه يمكن أن يلتزِم كلا النَّمَطَيْن من المعلمين بأدوار نمطيَّة مع التلامذة ومع بعضهم البعض، وبالتالي يكونان في طريقيْن مختلفيْن لا يتوازيان إلا في اشتراكهما معًا في الحيِّز المكانيِّ، ومن الممكِن بالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلُّم أن يقوموا بأدوارٍ يمكن التنبؤ بها في الفصل، فضلاً عن إمكانية أن يتم وصمهم وفقًا لما يوجَد بينهم من فروق في الأداء الأكاديميِّ أو السُّلوك.

النموذج الثالث:

هو (فصول المصادر) بالتربية الخاصة، حيث يأخذ معلِّم التربية الخاصة تلاميذه إلى الفصل الخاصِّ حيث يتم تعليمهم في مجالات معيَّنة فقط تواجههم فيها مشكلاتٌ، وربما يبقَوْن بها لفترات لا تقل عن 30 دقيقة في المَرَّة الواحدة وذلك لعدَّة مرات في الأسبوع، وربما يستمرون في هذا الفصل لمدة تصل إلى نصف اليوم المدرسيِّ.

ومن مزايا هذا النموذج: أنَّه يمكن أن يقضي التلامذة معظم وقتهم في الفصل العاديِّ مع أقرانهم العاديين، ويمكن أن يتم تقديم التعليم الخاصِّ والمكثَّف في واحد أو أكثر من الجوانب المستهدَفة من المنهج بأقلِّ قدرٍ من الفوضى أو التشويش، ويمكن أن يتحسَّن الربط بين التعليم العامِّ والتربية الخاصة.

ومن عيوب هذا النموذج: أنَّه توجد صعوبة في الربط بين جداول المعلمين والتلامذة حتى يتم تجنُّب حدوث فوضى في التعليم العامِّ الذي يتلقاه التلامذة، كما توجد صعوبة أيضًا في إحداث التنسيق اللازم بين جداول معلمي التعليم العامِّ والتربية الخاصَّة كي يُتاح الوقت للتشاوُر فيما بينهم. ويجد (معلِّم المصادر) في ضوء الحِمل أو العبء التدريسيِّ الكبير أنه من المستحيل أن يقدِّم التعليم المناسِب المكثَّف والمستدام للتلامذة في (غرفة المصادر)، بالإضافة إلى التشاوُر المناسِب مع معلِّمي التعليم العامِّ الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلامذة. وقد يتم وَصْم أولئك التلامذة الذين يتلقَّوْن تعليمًا في غرف المصادر بأنهم يتركون فصولهم العادية وينتظمون في فصلٍ خاصٍّ، حتى وإن حدث ذلك لوقت قصير نسبيًّا.

النموذج الرابع:

هو الفصل الخاص القائم أو المستقِلُّ في ذاته، حيث يتم قيد (12) تلميذًا أو أقل في الفصل، ويقوم معلِّمٌ بالتدريس في وجود هيئةٍ معاونة تساعده في الفصل. ويتمثل الهدف من وجود هذا الفصل في توفير بيئةٍ يتم فيها تقديم تعليم مُكثَّفٍ للأفراد أو الجماعات الصغيرة.

ومن مزايا هذا النموذج: أنَّه توجد فرصةٌ لتقديم التعليم المكثَّف فرديًّا أو لجماعات صغيرة. وقد يحتاج التلامذة إلى القيام ببعض الانتقالات البسيطة من فصلٍ إلى آخر، أو من مُعلِّمٍ إلى آخر وذلك بشكل يفوق ما يحدث لو تم وضعهم في فصول عاديَّة.

وتتضمن المزايا الأساسية لتلك المدرسة، مزايا المدارس الداخلية التي سنوضحها في الاختيار التالي باستثناء أن المدرسة النهارية ليس لها تحكُّم مباشِر في بيئة التلميذ أثناء الساعات غير المدرسية.

ومن عيوب هذا النموذج: أنَّه قد يُوصِم التلامذة على أنهم ينتظمون في فصلٍ مختلفٍ عنهم، وقد يواجه التلامذة مشكلاتٍ إضافيةً في اتخاذ الأصدقاء من الفصول العادية، وقد يجِد التلامذة مشكلةً في الرجوع إلى الفصول العادية، وأنَّ المنهجَ الذي يتمُّ تقديمه في هذا الفصل لا يوازي المنهج المقدَّم في الفصل العاديِّ، وهو الأمر الذي يجعل من دَمْج التلميذ في المدرسة مسألةً أكثر صعوبةً.

النموذج الخامس:

المدرسة النهارية الخاصة (special day school)، و هي مدرسةٌ يتم تصميمها في سبيل تقديم الخدمة المطلوبة لتلميذٍ له احتياجاته الخاصة مع مجموعة أخرى من التلامذة خلال اليوم المدرسي وليس قَبْل أوبَعْد الساعات المدرسية. ويعيش التلامذة في مهاجعَ أو وحدات أخرى للإقامة وذلك على الأقل خلال الأيام الدراسية الأسبوعية ـ إذا لم تمتد تلك الإقامة إلى أيام الأسبوع جميعًا ـ وينتظمون في مدرسةٍ خاصةٍ في الحَرَم المدرسيِّ نفسِه .

ومن مزايا هذا النموذج: أنَّه يوفر بيئةً على درجة عالية من التنظيم على مدار اليوم كاملاً بساعاته الأربع والعشرين، ويمكن أن يُحدِث تأثيرًا في الضَّبط الذاتيِّ للتلميذ، وعاداته المرتبطة بالعمل، وعلاقاته الاجتماعية وهو الأمر الذي يكون من الصَّعب على المعلِّمين تحقيقه إذا لم يكن لهم أيُّ سيطرة على ما يحدث خارج مبنى المدرسة، أو ما يحدث قَبل بداية اليوم المدرسيِّ أو بعد انتهائه، أو إذا لم يكن لهم سِوى قدْرٍ ضئيلٍ من السيطرة على ذلك. وتكون التربيةُ الخاصةُ ـ وما يَرتبط بها من خِدماتٍ ـ مركَّزةً بدرجة كبيرة، ويتم تقديمها بشكلٍ دائمٍ بحيث تكون متاحةً طوال الوقت. ويقوم أعضاء الهيئة التدريسية بتقديم المسانَدة لبعضهم البعض بشكل تبادُليٍّ، كما يكونون في تواصُل حميمٍ ومستمرٍ بخصوص حاجات التلميذ ومدى ما يحرزُه من تقدُّم أو تطوُّر. ويمكن أن يحقِّق التلميذ الاستفادةَ من وجوده في مجتمع يشارك فيه كل التلامذة الآخرين الكثير من المشكلات نفسِها.

ومن عيوب هذا النموذج: أنه يتضمن عيوب المدارس الداخلية باستثناء أن الاتصال بالأسرة والرُّجوع إلى المدرسة العاديَّة المجاورة عادةً ما يكون أكثر سهولةً ويُسرًا. وتتكلَّف المدرسة الكثيرَ لكل تلميذ، وقد توجد هناك مسافةٌ طويلةٌ تفصِل بين منزِل التلميذ والمدرسة. وتُعتبر المدارسُ الداخليةُ بمثابة بيئاتٍ صناعيةٍ، بحيث تختلف تمامًا عن كلٍّ من المنزل التقليديِّ أوالمدرسة العادية، وقد يشعُر بعض التلامذة بالوصْم نتيجة انتظامهم في مدرسة داخلية

خاصة، كما أن بعضهم قد ينجرِف نحو النماذج الأسوأ من الأقران في تلك المدرسة. وتوجد فرصةٌ محدودةٌ أمام التلميذ لكي يقضي وقتًا مع التلامذة الذين لا يعانون من أيِّ صعوبة من صعوبات التعلُّم. وعادة ما تكون المدارس الداخلية صغيرةً وتكون الفُرص الأكاديمية المتاحَة، والفرص المتاحة للأنشطة اللاَّمنهجية محدودَةً خاصَّةً في الصفوف الأعلى.

لقد كان تفريد التعليم ـ ولا يزال ـ أحدَ الخصائص المميِّزة لميدان التربية الخاصة.

ويُقصَد بتفريد التعليم: تقديمَ برنامج ملائم لمستوى نمو التلميذ وتطوُّره. ويكون البرنامج ملائمًا إذا تضمن منهجًا يستجيب للفروق الفردية، وتعديلاً لاستراتيجيات التدريس والبيئة التعليمية. وحرصًا على مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة ذوي الحاجات الخاصة، ينبغي على العاملين في ميدان التربية الخاصَّة تصميم برنامج تربويٍّ فرديٍّ لكل تلميذ، فالتربيةُ الخاصةُ هي تدريسٌ مصمَّمٌ خِصيصًا لتلبية الحاجات الخاصَّة للتلامذة، حيث أن البرامج التربوية التقليدية في الصفوف العادية لا تستطيع تلبية حاجاتهم.

ماهية البرنامج التربويّ الفرديّ

البرنامج التربويُّ الفرديُّ ـ المعروف اختصارًا بالرمز (IEP) ـ هو «خطةٌ مكتوبةٌ تحدِّد الخدمات التي سيتم تقديمها للتلميذ ذي الحاجات الخاصة». وبذلك، فالبرنامج التربويُّ الفرديُّ يمثِّل الأداة الرئيسة التي تضْمَن حصول كلِّ طالبٍ على خدمات التربية الخاصة، والخدمات الداعمة واللازمة لتلبية حاجاته الفردية.

وتتلخَّص وظائفُ البرنامج التربويِّ الفرديِّ على النحو الآتي:

- أنه يُسهم في إتاحة الفرص للمعلمين، وأولياء الأمور للعمل معًا من أجل تحديد حاجات التلميذ، والخدمات التي ستقدَّم له، والنتائج المتوقَّعة.
- أنه يشكِّل أداةً إداريةً وتنظيميةً تضمن تقديم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المسانِدة التي يحتاج إليها.
- أنه يعمل بمثابة أداةٍ لتقييم مستوى التطوُّر الذي يحرزه التلميذ، ومدى تحقيقه للأهداف المحدَّدة له.
- أنه يشكِّل أداةً للمتابَعة والمساءلة للتحقُّق من مدى ملاءمة الخدمات المقدَّمة للحاجات الفردية لدى التلميذ.

• أنه يشكِّل التزامًا كتابيًّا واضحًا بتقديم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المساعدة اللازمة للتلميذ.

محتويات البرنامج التربويِّ الفرديِّ

إنَّ ما يتضمنه البرنامج التربويُّ الفرديُّ (أوخُطط العمل الفردية) يساعد بشكل كبير في مساعدة التلامذة ذوي الصعوبات التعلُّمية، فكلَّما كان هذا البرنامج غنيًّا بالمعلومات ودقيقًا في الوصف أصبحت الصورةُ أوضحَ في سبيل مساعدة التلميذ، والوصول الى أفضل النتائج.

ومن محتويات هذا البرنامج: مستوى الأداء التربويِّ الحاليِّ للتلميذ، والأهداف السنوية أوالنتائج المتوقَّعة مع نهاية العام الدراسيِّ، والأهداف قصيرة المدَى مُصاغة على هيئة أهداف تعليميَّة تشكِّل خطوات انتقاليَّة من مستوى الأداء الحاليِّ إلى مستوى الأداء المنشود مع نهاية العام، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة التي سيتم تقديمها للتلميذ، ومدى مشاركة التلميذ في البرنامج التربويِّ العامِّ المقدَّم في الصف العاديِّ، والتاريخ المتوقَّع للبدء في تقديم الخدمات والانتهاء من تقديم تلك الخدمات، والمعايير الموضوعيَّة، والإجراءات التقييميَّة ومواعيد تنفيذها للحكم على مدى تحقيق التلميذ للأهداف المنشودة.

وتقوم لجنةٌ أوفريقٌ مختصٌّ بوضع البرنامج التربويِّ الفرديِّ، ومتابَعة تنفيذه وتقييمه. ومع أن أعضاء هذه اللَّجنة يتم تحديدهم على ضوء حاجات التلميذ، إلاَّ أنَّ اللجنة غالبًا ما تضم: ممثِّلاً عن الإدارة التربوية أوالمدرسة/ المؤسَّسة، والمعلمَ المتخصِّصَ في تعليم التلامذة ذوي الحاجات الخاصة، ومعلِّمَ التلميذ، ووليَّ أمر التلميذ، والتلميذَ نفسَه عندما يكون ذلك مناسبًا، وأشخاصًا آخرين حسب الحاجة (اختصاصيَّ علاج حسِّي حركيٍّ، اختصاصيَّ تقويم النُّطق، اختصاصيَّ علاج نفسيٍّ، اختصاصيَّ علاج فيزيائيٍّ... إلخ).

التحضير للبرنامج التربويِّ الفرديِّ

البرنامج التربويُّ الفرديُّ ليس عَقدًا ملزمًا بين المعلم والتلميذ بمعنى أن يتحمَّل أحد الطَّرفيْن المسؤولية إذا لم تتحقَّق أهداف البرنامج، ولكنَّ البرنامج التربويَّ الفرديَّ هو عمليةٌ تنظيميةٌ مدروسةٌ الغاية منها التخطيط التربويُّ المنظَّم الذي يراعي فردية الطفل، فهو يتضمَّن ملخَّصًا لمستويات الأداء الراهن، والأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى، والخدمات التربوية اللازمة لتحقيق الأهداف، ومَحكَّات التقييم لكل هدف.

ولكي يكون البرنامج مناسبًا وشاملاً، ينبغي أن تشارِك لجنةٌ من المتخصصين في تصميمه، وتنفيذه، وتقييمه، ويقوم كل عضو من أعضاء اللجنة بجمع المعلومات عن التلميذ، وتحديد حاجاته ومشكلاته، واقتراح الحلول والخدمات اللازمة.

وينبغي الشُّروع بالعمل بالبرنامج التربويِّ الفرديِّ للتلميذ منذ مَطْلَع العام الدراسيِّ، وتَسبِق وضعَ البرنامج التربويِّ الفرديِّ عمليتان هما:

1 ـ عملية الكشف.

2 ـ عملية الإحالة.

عملية الكشف

الكشف، هو إجراءٌ يهدف إلى تحديد التلامذة الذين قد يحتاجون إلى خدمات مدرسية داعمة إضافية بسبب وجود مؤشِّراتٍ غير مطمْئِنَةٍ حول نموِّهم وتعلُّمهم.

وقد يغطِّي الكشفُ الوضعَ الصحيَّ العامَّ للطفل، وقدراته الحسية (السمعية والبصرية)، وقدراته التعليمية، ونموه (الحركيَّ، اللُّغويَّ، الاجتماعيَّ، والمعرفيَّ... إلخ). ويتم الكشف باستعمال اختبارات وأدوات خاصة متنوِّعة، وإذا بيَّنت المعلومات التي تم جمعُها أن لدى التلميذ مشكلاتٍ أوصعوباتٍ معيَّنة، فلا يعني ذلك أنه سيتم تحويله تلقائيًّا إلى خدمات التربية الخاصة، ولكنه يعني ضرورة اتخاذ قرار بشأن إمكانيَّة وكيفية مساعدة التلميذ في الصَّف العادي، ويُطلَق على هذه الخُطوة اسم (التَّدخل قبل الإحالة)، ويقوم فريقٌ أولجنةٌ من المعلِّمين في المدرسة بهذا التدخُّل، ويسمى هذا الفريق بـ (فريق مساندة المعلِّم، أو فريق مساندة الدَّمج)، لأن هدفه هو تنفيذ الإجراءات الممكِنة لتعليم التلميذ في الصف العاديِّ قبل إحالته إلى الجهات المتخصِّصة لتحديد أهليته للتَّربية الخاصَّة.

عملية الإحالة

إذا اتضح أن التدخُّل قبل الإحالة لا يكفي لمساعدة التلميذ على تجاوُز المشكلات أوالصعوبات الموجودة لديه؛ فقد تتم إحالته رسميًّا إلى جهة متخصصة (مركز، أوعيادة، أوقسم) لتقوم بدراسة حاجات التلميذ واتخاذ قرار بشأن أهليَّته لخدمات التربية الخاصة. وتشتمل عملية الإحالة على الاطلاع على المعلومات التي توفَّرت من عملية الكشف ومن ثَمَّ التقدُّم بطلب رسميٍّ للجهات المتخصِّصة في التشخيص، والقياس لإجراء ما يلزم من تقييم

إضافيٍّ، واتخاذ القرار بشأن حاجة الطفل – أوعدم حاجته – إلى التربية الخاصة والخدمات الداعمة.

وفي هذه الحالة تتمثَّل الجهة الحكومية في كلٍّ من وزارة الشُّئون الاجتماعية ووزارة التربية. ولكن في مجتمعاتنا العربية هناك عرض محدود لهذه الخدمة ممَّا يدفع الأهل للبحث عن الاختصاصيِّين في هذا المجال.

تحديد مستوى الأداء الحاليّ

بما أن البرنامج التربويَّ الفرديَّ يشكِّل الأداةَ الرئيسةَ لتنظيم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المسانِدة اللازمة لتلبيَة الحاجات الفردية للتلميذ؛ فمن الواضح أن الأمر يتطلب تحديد تلك الحاجات بشكل موضوعيٍّ وشاملٍ، فتقييم مستوى الأداء الحاليِّ للتلميذ هو القاعدة التي تنطلِق منها البرامجُ التربوية الفردية.

وبعضُ موجِّهات تقييم أداء الطَّلبة لتطوير البرامج التربوية الفردية المناسِبة تكون على النَّحو التالي:

- استعمال الاختبارات وأدوات التقييم التي تتمتَّع بالصدق (تقيس الأشياء التي صُمِّمَت لقياسها)، وقيام أشخاص مدرَّبين بتطبيق هذه الاختبارات والأدوَات.
- الاهتمام بتقييم الحاجات التربوية بأبعادها، ومجالاتها المختلِفة، وعدم اقتصار التقييم على تحديد درجة الذكاء فقط.
- التحقُّق من أنَّ الاختبارات، وأدوات التقييم المستعمَلة تعكِسُ التحصيل الفعليَّ للتلميذ، وليس الضعف الحسيَّ (السمعيَّ والبصريَّ) أو اللُّغويَّ أو الحركيَّ الذي يعاني منه.
- عدم الاكتفاء باستعمال اختبارٍ واحدٍ مهما كان نوعه لتطوير البرنامج التربويِّ الفرديِّ للتلميذ.
- قيام عدة متخصِّصين من ذوي الخبرة بتقييم مستوى الأداء الراهِن للتلميذ.
- تقييم كافة مجالات الأداء المرتبِطة بصعوبات التلميذ بما فيها القدرات السمعية، والبصرية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والتواصُلية، والحركية، والوضع الصحيُّ، والتحصيل الأكاديميُّ.

التقييم الشَّامل

المعلومات المطلوبة	الأهداف العامة	الأساليب
– الخصائص الطبية والجسمية – مستويات الأداء في المجالات النمائية	تحديد ما إذا كان الطفل مُعاقًا	– تقريرٌ طبِّيٌّ – تقريرٌ نفسيٌّ – قوائم تقدير نمائية – ملاحظة – تقريرٌ طبيٌّ
– صورة واضحة عن نمو الطفل: 1 – مقارنة بما هو مُتوقَّع 2 – نوع المشكلة 3 – الأبعاد التربوية لحالة الإعاقة 4 – عوامل الخطر للمشكلات المستقبَلية	تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة	– اختبارات مقنَّنة ومحكيَّة المرجع – الملاحَظة – المقابلات – دراسة الحالة
– الأحكام المِهنيَّة بناءً على التقييم – مواطن الضعف والقوة في الأداء التربوي – مستويات الأداء الحالي – الحاجة للخدمات الدَّاعمة – أهداف الوالديْن من تربية الطفل	تحديد نوع الخدمات التربوية الخاصة اللازمة – توفير المعلومات اللازمة لتطوير البرنامج التربويِّ الفرديِّ	– الاختبارات – الملاحَظات – المقابَلات

المجالات الرئيسة في التقييم الشامل

المجال	المتخصِّصون	نوع المعلومات التي يتم الحصول عليها
الدراسة الاجتماعية	اختصاصيٌّ اجتماعيٌّ	أداء الأسرة بوجه عام، معنى مشكلات الطفل بالنسبة للأسرة
الفحص الجسميُّ	اختصاصيٌّ في طبِّ الأطفال	الصحة العامة للطفل، الإفادة بأي مشكلاتٍ طبيَّة لدى الطفل
الفحص العصبيُّ (Neurologist)	اختصاصيُّ أعصابٍ	تحديد أي اضطراباتٍ عصبيَّة لدى الطفل
الفحص النفسيُّ	اختصاصيٌّ نفسيٌّ	تطبيق الاختبارات النفسية
الفحص السمعيُّ	اختصاصيُّ سمعٍ (أو أنف وأذن وحنجرة)	تحديد أي مشكلاتٍ في السَّمع
الفحص البصريُّ	اختصاصيُّ طب عيون	تحديد أي مشكلاتٍ في البصر
الفحص الكلاميُّ اللُّغويُّ	اختصاصيُّ اضطرابات كلام ولغة (تقويم النطق)	تحديد قدرة الطفل على الاستيعاب والتعبير اللُّغوي
الفحص الحركيُّ	اختصاصيُّ علاج نفْسي ـ حركيٍّ (الحسِّيِّ الحركيِّ)	تحديد قدرة الطفل على الحركة وكل ما يتعلق بالمهارات المتعلِّقة بالزمان والمكان
الفحص التربويُّ	اختصاصيٌّ في التقويم التربويِّ (الأكاديميِّ)	تحديد مستوى الأداء الحالي ومواطن الضعف والقوة بشكلٍ عامٍ وتحديد أنماط التعلُّم لدى الطفل

وفي ما يلي، سنعرض الخطوط العريضة التي تحدِّد عمل اختصاصيِّ تقويم النطق، واختصاصيِّ العلاج النَّفْسيِّ ـ الحركيِّ:

خطوط عريضة لتحديد عمل اختصاصيِّ تقويم النطق

إنَّ اختصاصيَّ تقويم النطق واللُّغة، (Speech Therapist - or -Speech and Language Pathologist)، يعمل على الحالات التي تعاني من:

1 ـ مشاكل الكلام والأصوات خلال القراءة، والكتابة، والتحدُّث.
2 ـ مشاكل اللَّفظ مثل: اللَّدغ بحرْفٍ أوصوتٍ.
3 ـ مشاكل البَلع، ومشاكل وظيفيَّة للِّسان (وضعيَّة خاطئة).
4 ـ مشاكل وظيفيَّة للأُذن مثل: التهاب أذن متكرِّر؛مما يؤدي لِفَقْد نسْبةٍ معيَّنَةٍ من حاسة السمع.
5 ـ التأخُّر بالنطق عند الأولاد.
6 ـ مشاكل أوصعوبة القراءة والكتابة (Dyslexia and Dysgraphia)
7 ـ ضعف في السمع، أوانعدام القدرة على السمع (الصَّمَم).
8 ـ إعاقات جسديَّة.
9 ـ مشاكل الأصوات (البحَّة).
10 ـ التأتأة.
11 ـ الفالج الذي يؤدِّي إلى اختفاء الصوت.
12 ـ النزيف في الدماغ من جرَّاء حادث ما.

نموذج عمَّا يتضمنه تقرير اختبار النطق واللغة

تقرير اختبار النطق واللغة

الاسم: تاريخ الولادة:

العمر: التاريخ:

1 ـ مراقبة التصرُّف:

ـ التجاوب

ـ التواصُل البصريُّ

ـ التركيز

ـ المبادرة بالكلام

2 ـ اللُّغة الشفويَّة:

ـ المستوى العضويُّ

ـ التنفُس

ـ البلع

ـ الصوت

ـ وضعيَّة اللسان

ـ الأسنان

ـ حركة عضلات الوجه واللسان

ـ اللَّفظ

ـ الكلام

3 ـ المستوى اللغويُّ:

ـ الفهم: * المفردات العامة

* الجملة

ـ التعبير: * مخزون المفردات

* التركيب اللُّغوي

4 ـ الوظائف العليا:

ـ الانتباه والتمييز البصريُّ

ـ الانتباه والتمييز السمعيُّ

ـ الإيقاع الموسيقيُّ

ـ الذاكرة السمعية

ـ الذاكرة البصرية

ـ صورة الجسم

ـ الزمان

ـ المكان

ـ الجهات

الوعيُ الفونولوجيُّ (الصوتيُّ):

ـ معرفة القافية

ـ تقطيع الكلمات

ـ حذف المقاطع الصوتية

ـ تحديد الحرف الأول من الكلمة

5 ـ اللُّغة المكتوبة:

القراءة:

ـ تحليلية (تهجئة) / شموليَّة

ـ أخطاء القراءة

ـ اتباع الترقيم

الكتابة:

ـ الخط

ـ أخطاء الكتابة

ـ وحدة الكلمة

ـ توافُق عناصر الجملة قاعِديًّا

ـ التعبير الكتابيُّ

فهم اللغة المكتوبة:

6 ـ التشخيص:

7 ـ الخطة العلاجية:

التعريف الوظيفيُّ، والاسم، والإمضاء

خطوط عريضة لتحديد عمل اختصاصيّ العلاج الحسّي ـ الحَركيّ، أو النفْسِي ـ الحَركيّ

إن عمل اختصاصيّ العلاج الحسّي ـ الحَركيّ، يتمحور حول مفهوم المكان والزمان، وحول المهارات المتعلّقة بالجِذْع (الجسم كَكُلّ) والمهارات الدقيقة المتعلّقة بالأيدي والأصابع، وحول كل ما هو متعلّق بالمحيط الخارجيّ من أبعاد.

وبصورة مختصَرة، يرتكِز عمل اختصاصيّ الحسّي ـ الحَركيّ على المهارات التالية:

- التآزر البصريّ ـ الحركيّ.
- التوازُن.
- التنسيق بين العين واليد.
- تركيز البصر.
- مهارات حركية دقيقة.
- تنسيق أعضاء الجسم.
- تحديد الاتجاهات.
- التوجيه الفضائيُّ.
- تنظيم الوقت وتسلسُله.
- التركيز السمعيّ.
- فهم الرموز.
- الإدراك، والتمييز، والتحليل البصريّ.
- القدرة على الكتابة بالقلم.

وهناك العديد من (الروائز) المساعِدة في تحديد نقاط الضعف عند التلميذ، ومنها:

1 ـ Charlop-Atwell
2 ـ Goodenough
3 ـ Brunet-Lezine
4 ـ M.Stamback
5 ـ Piaget-Head
6 ـ Rey
7 ـ H.Bucher

وعند وصف مستوى الأداء الرّاهن في البرامج التربوية الفردية، ينبغي توخّي الدقّة والوضوح. وينبغي أن يعكس التشخيصُ المعلوماتِ التي تَمَّ الحصول عليها من خلال تطبيق الاختبارات وأدوات التقييم المختلِفة. ولأن التربية الخاصة الجيدة لا تركّز على جوانب العجز فقط؛ ينبغي أن يتّضح في وصف مستوى الأداء الراهن للتلميذ جوانب الضّعف وجوانب القوة أيضًا في مجالات النمو الأكاديميّ والنمو غير الأكاديميّ.

ومن الأهمية بمكان، أن تكون هناك علاقةٌ قويةٌ بين تقييم مستوى الأداء الحاليّ والأهداف المنشودة والخدمات اللازمة التي يتضمنها البرنامج التربويُّ الفرديُّ. فإذا كان لدى التلميذ مشكلاتٌ في النموّ اللُّغويّ، فلا بد من أن يشتمل البرنامج الفرديُّ على أهدافٍ تتصل بتطوير النموّ اللُّغويّ، وكذلك ينبغي أن يشتمل البرنامجُ على وصْف الخدمات التي سيتم تقديمها لتحقيق تلك الأهداف.

وعند فتْح ملفٍ للتلميذ، يجب ملء طلب تسجيل مفصَّلٍ كي يعطي صورةً واضحةً عن تاريخ التلميذ الصحيّ، والنفْسيّ، والاجتماعيّ، والأكاديميّ، ومثال على ذلك الطلبُ التالي:

طلب التسجيل

العام الدراسي: ____________________

الاسم الثلاثي: ____________________

تاريخ ومكان الولادة: ____________________

الجنسيَّة: ____________________ العمر: __________

الصف: ____________________ المدرسة: ____________________

جهة التحويل: ____________________

المشكلة: ____________________

بيانات عن الأسرة

اسم الأب بالكامل: ____________________

تاريخ ومكان الولادة: ______________________

عدد مرَّات الزواج: ______________________

المستوى التعليميّ: ______________________

المهنة: ______________________

عنوان العمل: ______________________

هاتف العمل: ______________________ خليوي: ______________________

بريد إلكترونيٌّ: ______________________

اسم الأم: ______________________

الاسم	العمر	المدرسة/المهنة	المستوى التعليمي
1 -			
2 -			
3 -			
4 -			

تاريخ ومكان الولادة: ______________________

عدد مرَّات الزواج: ______________________

عدد مرَّات الحمل: ______________________

المستوى التعليميّ: ______________________

المهنة: ______________________

عنوان العمل: ______________________

هاتف العمل: ______________________ خليوي: ______________________

بريد إلكترونيٌّ: ______________________

القرابة بين الزوجين: ______________________

أقرباء يسكنون في المنزل: ______________________

الأخوة والأخوات

التطوُّر الجسديّ والحسيّ- حركيّ

اسم الشخص الذي يدلي بالمعلومات: ______________________

حالة الأم الصحيَّة عند الحمل: ______________________

عمر الأم عند الولادة: ______________________

مدَّة الحمل: ______________________

نوع الولادة: ______________________

مشاكل خلال الولادة: ______________________

مدة الرضاعة من الوالدة: ______________________

التهابات معوية:	مشاكل بالصوت:
كهرباء:	أمراض البصر:
ارتفاع حرارة متكرِّر:	أمراض السمع:
نقص أوكسجين:	أمراض أخرى:
التهابات اللُّوزتين:	
التهاب أُذُن:	
استفراغ وإسهال:	
إمساك حادٌّ:	
حساسيَّة:	
اضطراب في النَّوم:	

العمر عند المشي: ______ العمر عند الكلام: ______

النظافة بعمر: ليلاً ______ نهارًا ______

التناسُق الحسِّيُّ الحركيُّ: ______ القدرة الحركية: ______

الانتباه: ______ التركيز: ______

الذاكرة: بعيدة المدى ______ قريبة المدى ______ العاملة ______

الهوايات: ______

العلاقة مع الأصدقاء: ______

ملاحظات: ______

______

______

التطوُّر الأكاديمي

مرحلة الحضانة: ______

مرحلة رياض الأطفال: ______

مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: ______

مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: ______

أسهل مادة خلال الدراسة: ______

أصعب مادة خلال الدراسة: ______

ويُرفق بالطلب المستنداتُ التالية:

1 ـ عدد (2) صورة شمسيَّة.

2 ـ إخراج قيدٍ فرديٍّ، أوصورة عن الهوية، أوصورة عن جواز السفر.

3 ـ صورة عن الدفتر الصحيِّ.

4 ـ بطاقة علامات (تقرير) العام الدراسي المنصَرِم.

5 ـ إفادة مدرسيَّة مصدَّقة من وزارة التربية (للمسجَّلين في الوزارة).

6 ـ تقرير طبِّي من طبيب الأطفال (النمو الجسدي، اللقاحات، الحساسيَّة، الأدوية المزمنة).

7 ـ تقرير من طبيب (أنف وأذن وحنجرة)، لتحديد نسْبة السمع.

8 ـ تقرير من طبيب عيون لتحديد نسبة النظر.

9 ـ تقرير من اختصاصيٍّ في التقويم التربوي لتحديد المشكلة التعلُّمية والمستوى الأكاديميِّ.

10 ـ صورة من تقارير جميع الاختصاصيِّين من علاج فيزيائيٍّ، تقويم النطق، علاج نفسي ـ حركي، انشغالي وما شابه. (إذا وجد)

أنا ______ وليُّ أمر التلميذ/ة ______

أرغب في تسجي ابني/ ابنتي في ______ قسم التعليم المختص، وأوافق على جميع القوانين الداخليَّة لل ______ وأتعهد بإحضار جميع التقارير الطبيَّة والأكاديمية المطلوبة من قِبَل إدارة ______ لولدي/ لابنتي.

الاسم: ______ التاريخ: ______ التوقيع: ______

الأهداف السَّنويَّة

الأهداف السَّنوية ـ والتي تُعرف أيضًا بالأهداف طويلة المدى ـ عنصرٌ هامٌّ من عناصر البرنامج التربويِّ الفرديِّ. ويُقصَد بالهدف السنويِّ، ما يُتوقَّع من التلميذ أن يكتسبه مع نهاية العامِ الدراسيِّ. وتتميَّز الأهداف السَّنوية بأنها ذات صياغة عامَّة، وغالبًا ما يتم اختيار (3 ـ 5) أهداف سنويَّة ضمن كل مجال من المجالات النمائية أو الأكاديمية. وتَستنِد عملية الاختيار هذه بالضرورة إلى تحليلٍ موضوعيٍّ ومعمَّقٍ لمستوى الأداء الحالي للتلميذ.

الأهداف قصيرة المدى

حتى تكون الأهداف السنوية مفيدةً على صَعيد تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية، يجب تحليلها إلى أهداف فرعيَّة. والأهداف الفرعيَّة قصيرة المدى التي تتميَّز صياغتُها بعباراتٍ دقيقةٍ وقابلة للقياس بشكل مباشر تكون أكثر وضوحًا وتحديدًا من الأهداف السنويَّة. وقد تكون الأهداف قصيرة المدى فَصليَّة، أوشهريَّة. وكما أن الأهداف السنوية تُجزأ إلى أهداف قصيرة المدى، فإنَّ الأهداف قصيرة المدَى تُجزَّأ إلى أهداف سلوكية.

والوظائف التي تـحقِّقها الأهداف -التي تتم صياغتها على هيئة نتائج سلوكية قابلةً للقياس الـمباشِر- تساعد في اختيار طرق التدريب والتعليـم الـمناسِبة، وتساعد في تـحديد معايير الـحُكم على التغيُّر الذي يطرأ على أداء التلـميذ، وتُسهِم في تطوير مهارات الفرد في تنظيـم الذَّات، وتوفِّر أساسًا جيِّدًا لتقييـم فاعلية أساليب التدريب والتعليـم الـمستخدَمة.

والفرق الوحيد بين الهدف قصير الـمدى والهدف السُّلوكيِّ: هو أن الهدف السلوكي أكثرُ تفصيلاً ودقةً، فهو يتضمن تـحديد ما سيتعلَّمه التلـميذ خلال أسبوع، أو خلال يوم، أو خلال حصَّة واحدة. وكلٌّ من الهدف قصير الـمدى والهدف السلوكيِّ يُسَجَّل فيهما ثلاثة عناصر أساسية هي:

(أ) الأداء .

(ب) الظُّروف.

(ج) الـمعايير.

فالأهداف الـمُصاغَة جيِّدًا تصِف السلوك أو الأداء على نحوٍ يسمح بقياسه بشكل مباشرٍ ودقيقٍ. ويعني ذلك، استعمال أفعالٍ سلوكية عند وصف الهدف وتـجنُّب استعمال الأفعال غير السلوكية.

أمثلة على أفعال سلوكيَّة وأفعال غير سلوكيَّة

أفعال سلوكيَّة	أفعال غير سلوكيَّة
• يقول	• يستمتع
• يجلس	• يدرك
• يشير بيده	• يحب
• يرسم	• يقدر
• يشرب	• ينتبه
• يرفع	• يعي
• يـمشي	• يـحترم
• يتسلَّق	• يعرف
• يكتب	• يفهم
• يَعِدُّ	• يستوعب

ويُقصَد بظروف الهدف السُّلوكيِّ: الـمكان والزمان الـمناسبَيْن لحدوث السُّلوك، أو الأدوات والـمواد التي سيستعين بها التلـميذ لتأدية السلوك، أو طريقة تقديـم الـمعلومات اللازمة لحثِّ التلـميذ على تأدية السلوك. وبعض الأمثلة على الظُّروف هي الدراسة دون مساعدة مستعينًا بالـحاسب أثناء حصَّة القراءة، عندما يطلب منه الـمعلِّم ذلك في ساحة الـمدرسة، مُستخدِمًا قلـمًا وورقة قَبل مغادَرة غرفة الصف.

أما الـمعايير: فهي الـمحكَّات التي تُستعمل لتحديد مستوى الأداء الـمقبول، وهي قد تتضمن تـحديد الـمدة الزَّمنية التي ينبغي أن يحدُث فيها السلوك (سرعة الأداء)، أو تـحديد مستوى دقَّة الأداء، أو نوعية الأداء، أو عدد الـمرَّات التي يجب أن يظهر فيها السلوك.

الـمعايير

هناك العديد من الـمعايير التي يـمكن استعمالها للحُكم على مدى ملاءمة الأداء. ولكن ما هو متَّفَقٌ عليه، هو أنها يجب أن تكون دقيقةً، وأن تكون متكيِّفةً مع وضع التلـميذ وقدراته. ومثال على ذلك: تأدية السلوك ثلاثَ مرات، ونسبة إجابات صحيحة لا تقل عن 90٪، والكتابة بخطٍ مقروءٍ، وتأدية السلوك خلال دقيقتين، وتأدية السلوك لـمدة ثلاث دقائق.

بناءً على ما سبق، ينبغي أن تشتمل الأهداف السلوكية على تـحديد الأداء بطريقة تسمح بقياسه بشكل مباشرٍ ودقيقٍ، والظُّروف التي سيحدث فيها ذلك الأداء، والـمعايير التي ستعتمد للحُكم على مدى ملاءمة الأداء. ومن أجل تنفيذ البرنامج التربويِّ الفرديِّ، يتم تطوير خطَّة تعليـميَّة فرديَّة ترتكز على ترجمة الأهداف قصيرة الـمدى إلى أهداف سلوكية أدائية، وتـجزئة هذه الأهداف عند الـحاجة باستعمال أسلوب تـحليل الـمهمة.

وإضافة إلى الأهداف السلوكية، تتضمن الـخطة التعليـمية الفردية تـحديد طرق التدريس وأدواته، ونوضِّح ذلك في الـجدول التالي:

الـخطة التعليـميَّة الفرديَّة

اسم التلـميذ: ________________ الـمجال/ الـموضوع: ________________

مستوى الأداء الـحاليِّ: ________________________________

____

الهدف السنوي رقم ( ): ________________________

____

الأهداف قصيرة المدى	الأدوات والأساليب	معايير التقييم	تاريخ تحقيق الهدف

ولكي يتمكن المعلِّمون من تهيئة الظروف المناسِبة للتلامذة لتحقيق الأهداف المنشودة، ينبغي تحديد المهارات السابقة التي يحتاج إليها التلامذة قبل البدء بتدريبهم، والسَّعيُ نحو تحقيق الأهداف. وتُسمَّى هذه المهارات بـ (المدْخلية)؛ لأنها تمهِّد الطريقَ لتحقيق الأهداف النهائية المنشودة. ولذلك، يجب تقييم المهارات أوالسلوكيات المدخلية. وطريقة التقييم المناسبة، تتمثل في ترتيب المهارات من الأسهل إلى الأصعب. وفي ضوء ذلك ينبغي أن يَنطلِق التدريس من المهارات التي يمتلكها التلميذ.

تحليل المهمة

إن (الدقة) هي أكثر ما يميز البرنامج التربويَّ الفرديَّ عن الخُطة التعليمية الفردية. فالبرنامجُ التربويُّ يمثِّل خطةً عامَّةً للتدريس الذي سيتلقاه التلميذ، في حين أن الخطة التعليمية الفردية هي أداة تنفيذ البرنامج حيث أنها تتضمن ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى دروس شهرية، وأسبوعية، ويومية. وبغير ذلك لن يصبح التعليمُ الفرديُّ واقعًا ملموسًا في غرفة الصف.

ولأن الخطة التعليمية الفردية تركِّز على أهدافٍ تعليميةٍ محدَّدَةٍ؛ فهي تتطلب بالضرورة تحديد الخطوات الانتقالية الفرعية، ويعني ذلك ضرورة تجزئة الأهداف التي يشتمل عليها البرنامج التربويُّ الفرديُّ.

وتُسمَّى عملية تجزئة الهدف إلى العناصر الفرعيَّة التي يتكون منها،بعملية (تحليل المهمة). وقد يَشتمل تحليلُ المهمة أيضًا على تحديد المهارات السابقة اللازمة لتحقيق

الهدف. ومثِل هذه العملية ضرورية لتطوير خُططٍ تدريسيةٍ متسلسِلةٍ تُنفَّذ يوميًّا أوأسبوعيًّا، ويمكن تجزئة معظَم المهمات التعليمية إلى خطوات فرعيَّةٍ أوجزئيَّةٍ مُتسلسِلةٍ.

ويساعد تحليلُ المهمات التعليمية على تحديد ما ينبغي تعليمه للتلميذ، ومُساعَدة المعلِّمين على تنفيذ التدريس بطريقة متسلسِلة منطقيًّا. ممَّا مِن شأنِه أن يُيَسِّر تعلُّم التلامذة لأنه يُسهم في تقديم المادة التعليمية بشكلٍ واضحٍ.

ومن جهة أخرى، يقوم تحليل المهمات التعلمية بدورٍ هامٍّ في عملية التشخيص التعليميِّ، فمن خلال تجزئة المهمات المعقَّدة إلى الخطوات الفرعيَّة التي تتألَّف منها يمكن تحديد المهارات التي يستطيع التلميذ تأديتها، والمهارات التي لا يستطيع تأديتها.

تطبيق البرنامج التربويِّ الفرديِّ أو خُطط العمل الفردية

هناك بعض القواعد أو المقارَبات العامَّة التي من المفضَّل الالتزام بها خلال العمل مع التلميذ الذي يعاني من صعوبةٍ في القراءة، وعلى سبيل المثال وليس الحصر نذكر:

أولاً: ـ (Self-Fulfilling Prophecy)، وهو التنبؤ بالإنجاز الذاتيِّ، أوبعبارة أخرى: إنَّ التلميذ يميل إلى إنجاز ما تتوقَّع منه المعلِّمة إنجازه، وهذا يتطلَّب مقاربةً إيجابيَّةً ومدروسةً حول المستوى الفعليِّ للتلميذ للحصول على أفضل النتائج.

ثانيًا: ـ تحديد احتياجات التلميذ من المحتوى الدراسيِّ (المنهاج)، فالمهم هو النوعيَّة والنتيجة في التحصيل وليس الكميَّة.

ثالثًا: ـ عدم الضَّغط على التلميذ بعنصر الوقت.

رابعًا: ـ اعتماد الأسئلة المباشِرة ذات الأسلوب البسيط للتدرُّج إلى الأكثر صعوبة.

خامسًا: ـ اعتماد الأشياء الملموسة للتطبيقات.

سادسًا: ـ استعمال الحواسِّ الخمْسِ في عملية الشرح.

سابعًا: ـ تشجيع التلميذ على استعمال (Mnemonic Cues)، وهذا لتسهيل عملية التهجئة والإملاء من خلال رَبْط الكلمة بكلمة أخرى.

ثامنًا: ـ اعتماد وسائل إيضاحٍ واقعيَّةٍ خلال الشرح مثل: الأوراق النقديَّة عند التحدُّث عن المال.

تاسعًا: ـ السماح بالإجابة شفويًّا بدايةً، والتدرُّج للوصول إلى الكتابةِ.

الفصل الرابع

البرنامج التدريبي

البرنامج التربويُّ الفرديُّ (خطة العمل الفرديَّة)

اسم التلميذ:

الصف:

المادة:

التاريخ:

نقاط القوة:

1 ـ قدرته مقبولة على التَّواصُل شفويًّا.

2 ـ يستطيع الإجابة شفويًّا بشكل مقبول على أسئلة النَّصِّ.

3 ـ قدرته جيِّدة على التركيز، والعمل باجتهاد.

4 ـ يصحِّحُ أخطاءه.

5 ـ خَطُّه مقبولٌ.

نقاط الضعف:

1 ـ يجد صعوبةً في التعبير الكتابيِّ، وإيجاد الكلمات المناسبة.

2 ـ يجد صعوبةً في تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية (ضعف في الوعيِ الصوتيِّ).

3 ـ لديه صعوبةٌ في حِفظ التسلسُل.

4 ـ لديه ضَعفٌ في حِفظ الكلمات بالبصر.

5 ـ لديه صعوبةٌ في الترتيب والتنظيم خلال العمل.

6 ـ لديه صعوبةٌ في تحديد الاتجاه الصحيح خلال الكتابة.

بعد تحديد نِقاط الضَّعف والقوة، يتحدد الهدف العامُّ للبرنامج التربويِّ الفرديِّ ـ أو خُطَط العمل الفردية ـ في التدريب على بعض العمليات المعرفية غير الموجودة عند التلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، ومنها تتفرع الأهداف الفرعيَّة.

وغالبًا ما نرى الأهدافَ الفرعيَّة تركِّز على:

1 ـ علاج الضَّعف في الانتباه، وتحديد الاتجاهات.

2 ـ علاج الضَّعف في عملية الإدراك، وتشمل الإدراك البصريَّ والسمعيَّ.

وتشمل: ـ الاستقبال البصريَّ.

ـ الإغلاق البصريَّ.

ـ التمييز السمعيَّ.

ـ إدراك العلاقات المكانيَّة، والترابُط البصريَّ.

ـ الذاكرة البصرية.

ـ الذاكرة السمعية.

3 ـ علاج الضَّعف في الوعيِ الصوتيِّ، ويشملُ المقاطعَ الصوتيةَ في الكلمة.

ـ أوّل حرف في الكلمة.

ـ آخر حرف في الكلمة.

ـ أوّل حرفيْن في الكلمة.

ـ آخر حرفيْن في الكلمة.

ـ تقطيع الكلمة إلى الأصوات التي تتضمنها.

ـ تركيب كلمةٍ جديدةٍ من خلال استعمال حرف في أول الكلمة.

ـ تركيب كلمةٍ جديدةٍ من خلال استعمال حرفيْن في أول الكلمة.

ـ تركيب كلمةٍ جديدةٍ من خلال استعمال حرف في آخر الكلمة.

ـ تركيب كلمةٍ جديدةٍ من خلال استعمال حرفيْن في آخر الكلمة.

4 ـ علاج الضَّعف في معرفة الكلمة بالبصر، ويشمل حوالي (مائة) كلمةٍ يتعرَّف عليها تدريجيًّا بدءً من الصف الأول الأساسيِّ من المرحلة الأولى من التعليم الأساسيِّ، وتتابَع في الصفيْن الثاني، والثالث الأساسيِّ.

5 ـ علاج الضَّعف في التذكُّر والتسلسُل.

6 ـ علاج الضَّعف في التنغيم.

خطوات إعداد الأنشطة

1) حاولنا الاستفادة من أهم النظريات التي تناولت تفسير التعلُّم لدى الأولاد الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، وبذلك وجدنا أن المدخل القائم على الأنشطة المعرفيَّة يعطي نتائجَ جيِّدةً.

2) حاولنا الاستفادة من الدراسات الأجنبية والعربيَّة التي اهتمت بصعوبات التعلُّم وخصوصًا صعوبةَ القراءة والكتابة، وطريقة علاجها.

3) حاولنا الاستناد إلى نِقاط الضَّعف والقوة في البرنامج التربويِّ الفرديِّ، أو خُطَط العمل الفردية والأهداف المحدَّدَة للعمل.

وهذه الأنشطة لا ترتبط مباشرةً ببرنامج الدراسة. وتتدرج من السهلِ إلى الصَّعبِ حتى نستطيع أن نصل إلى مرحلة الاكتساب الكامل أوالإتقان لدى التلميذ. ومعظم الأنشطة تطبَّق بشكل فرديٍّ، والقليل منها يمكن تطبيقه بشكل جماعيٍّ وِفقًا لطبيعة وهدف النشاط. وتحتوي هذه الأنشطة على أرقام، ورموز، وأحرف، وكلمات، وصور، وأشكال، والعديد من الوسائل الحِسِّيَّة مثل الصوَر الملَّونة والمجسَّمات، والـ puzzles)) والمعجون، والبطاقات، والتسجيل الصوتيِّ، وجهاز العرض فوق الرأس (overhead projector)).

الأنشطة

وفيما يلي بعضُ الأمثلة عن الأنشطة التى اعتمدناها:

النشاط الأول:

الانتباه الانتقائيُّ للمثيرات البصرية.

الأهداف:

1 ـ الاختيار الحسِّيُّ ضمن حاسَّة واحدة.

2 ـ اختيار المثير البصريِّ والانتباه له.

3 ـ الانتباه للمثيرات ذات العلاقة، واستبعاد غير ذات العلاقة.

الأدوات:

1 ـ اللوح.

2 ـ بطاقات.

3 ـ صورة (A4) للنشاط.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

- نضع أمام التلميذ أربع بطاقات تضم الرموز التالية: (* + ÷ ×)
- نطلب من التلميذ محاولة حفظ هذه الرموز، ثُمَّ نخفيها.
- نعطي التلميذ ورقة النشاط (عدد الأسطُر في النشاط يعتمد على حالة التلميذ).
- نطلب من التلميذ شطب الرموز التي حَفِظَها سابقًا.

التقييم:

إذا أتَمَّ التلميذُ أكثرَ من حوالي 80 ٪ من النشاط بنجاح ننتقل للنشاط التاليٍّ، وإذا لم يستطع إتمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

%	*	-	!	×	Δ	←	≠	÷	+	?	*	*	&	×	%	-	+	<	Δ	(1)
×	←	×	&	+	>	%	?	Δ	-	≠	*	*	+	!	=	×	&	÷	<	(2)
=	!	+	Δ	%	*	+	×	>	<	×	=	←	+	?	Δ	*	÷	&	%	(3)
?	÷	×	≠	<	+	!	=	&	?	÷	×	+	%	*	-	←	≠	?	÷	(4)
Δ	=	÷	%	-	&	*	<	!	×	>	≠	*	?	+	×	÷	%	←	?	(5)
>	?	←	×	Δ	÷	?	≠	&	%	!	*	<	=	%	×	>	+	Δ	*	(6)
=	%	+	←	*	<	Δ	+	%	÷	-	!	*	≠	&	?	>	+	×	>	(7)
+	Δ	×	?	←	÷	>	Δ	*	%	>	+	←	*	≠	=	<	×	÷	?	(8)
×	!	÷	+	×	>	Δ	<	!	?	*	≠	+	=	←	*	-	!	&	Δ	(9)
%	?	*	←	÷	*	>	*	←	Δ	=	!	×	?	÷	×	+	-	%	=	(10)
←	=	!	?	←	×	<	>	*	&	?	×	+	Δ	%	+	!	>	<	Δ	(11)
!	*	Δ	+	÷	≠	!	?	>	×	!	←	?	*	×	÷	×	-	!	←	(12)
%	*	-	!	×	Δ	←	≠	÷	+	?	*	*	&	×	%	-	+	>	Δ	(13)
×	←	×	&	+	>	%	?	Δ	-	≠	*	*	+	!	=	×	&	÷	<	(14)
=	!	+	Δ	%	*	+	×	>	<	×	=	←	+	?	Δ	*	÷	&	%	(15)
?	÷	×	≠	<	+	!	=	&	?	÷	×	*	%	*	-	←	≠	?	÷	(16)
Δ	=	÷	%	-	&	*	<	!	×	>	≠	*	?	+	×	÷	%	←	?	(17)
>	?	←	×	Δ	÷	?	≠	&	%	!	*	<	=	%	×	>	+	Δ	*	(18)
=	%	+	←	*	<	Δ	+	%	÷	-	!	*	≠	&	?	>	+	×	>	(19)
+	Δ	×	?	←	÷	>	Δ	*	%	>	+	←	*	≠	=	<	÷	÷	?	(20)

النشاط الثاني:

زيادة مدة استمرار الانتباه.

الأهداف:

1 ـ زيادة مدة الانتباه المعروضة.

2 ـ التحوُّل المنَظَّم بين عناصر الموقف الواحد.

الأدوات:

1 ـ جهاز عرض بيانيٍّ.

2 ـ شفافيات.

مدة النشاط: (30) دقيقة.

الإجراءات:

- نَعرِض على التلميذ شفافياتٍ، بِكُلٍّ منها مجموعة من الأرقام، أوالحروف، أوالكلمات، أو الأشكال، ونستخدِم مؤشِّرًا في توجيه انتباه التلميذ إلى المثيرات التي تُعرَض أمامه على اللوح، ونطلب منه قراءة ما يقع عليه المؤشِّر.
- نقوم بتكرار الخطوات السابقة مع تغيير الفاصل الزمني تدريجيًا كل 6 ثواني ـ كل 4 ثواني. وفيما يلي مثال على ذلك:

m

w d

f b S

l o

a

6

5 8

2 4 1

7 9

3

التقييم:

إذا أتَمَّ التلميذُ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاحٍ؛ ننتقل للنشاط التالي، وإذا لـم يستطع إتـمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكد من معرفة التلميذ لـما عليه أن يفعله.

النشاط الثالث:

الانتباه لتسلسُل الـمثيرات السمعية.

الأهداف:

1 ـ ضبط الانتباه على الـمثيرات السمعية ذات العلاقة.

2 ـ زيادة قدرة الانتباه الانتقائي.

الأدوات:

1 ـ جهاز تسجيل.

2 ـ شريط تسجيل مُسجَّل عليه مادة النشاط.

3 ـ صورة من النشاط لكلِّ تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

ـ نقول للتلميذ بأنه سيَسمع كلَّ نصف دقيقة حرفين.

ـ نطلب منه أن يدُقَّ على الطاولة إذا كان الـحرفين متشابهين مثل: (f-f)، وإذا كان الـحرفان مـختلفين مثل (n-m) لا يدُقُّ على الطاولة.

ـ نقوم بتشغيل جهاز التسجيل بعد ذلك.

التقييم:

إذا أتَمَّ التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي، وإذا لـم يستطع إتـمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُد من معرفة التلميذ لـما عليه أن يفعله.

النشاط الرابع:

التمييز البصري (Visual Discrimination).

الأهداف:

1 ـ تنمية القدرة على رؤية الـمتشابهات، والاختلافات في بيئة الفرد.

2 ـ تنمية عمليات التمييز البصريِّ من خلال الـمُطابَقة بصريًا بين الأرقام والـحروف.

الأدوات:

1 ـ اللوح.

2 ـ صورة من تدريبات النشاط.

مدة النشاط: (45) دقيقة.

الإجراءات:

ـ يقدِّم الـمعلِّم مـجموعة من الأرقام، والـحروف، والكلمات الـمختلفة، ويَطلُب من التلميذ أن يضع خطًّا تـحت الأرقام الـمطابِقة للرقم الـموجود في الـمربَّع/ أو على بطاقة.

مثال: 5   8 5 6 3 2 8 5

9	2	3	7	2	6	4	**2**
9	3	9	7	8	2	4	**6**
4	2	4	3	9	4	8	**4**
6	5	8	2	4	6	8	**5**
12	22	21	12	61	16	21	**12**
65	52	52	25	22	55	25	**52**
126	116	226	612	126	162	216	**126**
117	147	714	741	417	147	174	**147**
277	672	276	262	267	762	276	**276**
2641	1462	1662	1276	1462	1264	1624	**1362**
p	b	q	b	p	D	d	**b**
p	b	p	p	p	B	d	**p**
w	u	m	w	u	m	n	**m**
mau	man	wan	amn	man	anm	nam	**man**
bed	bed	qeb	peb	beb	Deb	ded	**bed**
wve	evaw	wave	wave	weva	uave	mave	**wave**

التقييم:

إذا أتَمَّ التلميذُ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي، وإذا لم يستطع إتمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

الوعي الصوتي في تقسيم الجُمَل إلى كلمات:

إنَّ وحدة اللغة الأولى هي الجملة وليست الكلمة. ومعرفة أنَّ الجُمَل مُكَوَّنة من كلماتٍ، هي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع التلميذ معرفة أنَّ الكلمة مُكَوَّنة من مجموعة من الأصوات (الفونيمات).

ينجح التلامذة بشكل أفضلَ في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسيَّة كالأسماء، والأفعال، أكثر من الكلمات الوظيفيَّة مثال: (أسماء الإشارة، وحروف الجر).

النشاط الخامس:

القراءة الكلِّية للجمل مع صور.

الأهداف:

1 ـ إعادة سَرْد الجمل بعد سماعها.

2 ـ الإشارة إلى كل كلمةٍ عند قراءتها.

الأدوات:

1 ـ صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

ـ نقول للتلميذ إنَّ الصُور التي أمامه تشْرحُ قصةً قصيرةً.

ـ يجب على التلميذ سماع الجمل، ومُتابَعة كل كلمة بأُصْبعه عند سماعها.

ـ نطلب من التلميذ قراءة الجمل مع الإشارة لكل كلمة.

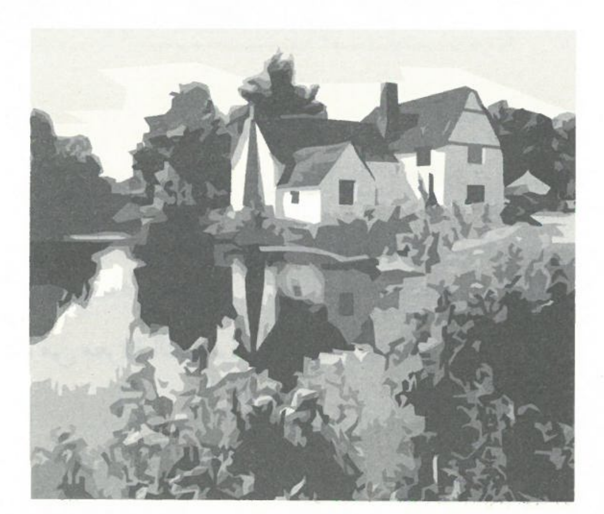
ـ نطلب من التلميذ الإجابة على أسئلة، مثال:

1. ما عدد الكلمات في الجملة رقم ____ ؟

2. ما أول كلمة في الجملة ______ ؟

3. ما آخر كلمة في الجملة رقم ____ ؟

«أُحبُّ أن أزور بيتَ جدِّي في الجبلِ. أمام البيتِ حديقةٌ واسعةٌ، زرعَ جدِّي جوانبَها بالوردِ والريحانِ. فيها بعضُ الأشجارِ المثمرةِ؛ كالخوخِ والرُّمانِ والتِّينِ والإجاصِ. أرضها مغطَّاةٌ بالأعشاب الخضراءِ ولا يوجدُ فيها حصًى. في بيتِ جدِّي أَنْسى ضجيجَ المدينةِ، وأستمتعُ بزقزقةِ العصافيرِ ورائحةِ الأزهارِ العَطِرَةِ. وكثيرًا ما أنْزِلُ مع إخوتي إلى البُستانِ لنلعب ونُغنّي».



التقييم:

إذا أتَمَّ التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لم يستطع إتمامه؛ نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعلَه.

النشاط السادس:

القراءة الكلِّية للجُمَل من دون صُور.

الأهداف:

1 ـ إعادة سَرْد الجمل، مع الإشارة إلى كل كلمة عند قراءتها.

الأدوات:

1 ـ صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

ـ نَعْرِض نسخةً من جمُل مطبوعة أمام التلميذ.

ـ نطلب من التلميذ الاستماع إلى القصة التي سنخبره إيَّاها.

ـ نطلب من التلميذ إعادة كل جملة بعد سماعها مع الإشارة إلى الكلمات.

«خرج باسمٌ وربابُ باكرًا من البيت إلى المدرسةِ».

«يحملُ باسمٌ مِظلَّةً حمراء».

«وتحملُ ربابُ مِظلَّةً زرقاء».

«بعد الظُّهْرِ يعودانِ إلى البيت».

التقييم:

إذا أَتَمَّ التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لم يستطع إتمامه؛ نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أنْ يفعلَه.

النشاط السابع:

تأليف جُمَل وقراءتها.

الأهداف:

1 ـ تحليل صُور وتسمِية كل ما تحتويه.

2 ـ إعطاء جملةٍ كاملةٍ حول كل صورة لتصبح قصةً.

3 ـ الإشارة إلى الكلمات عند قراءة الجمل، وتعداد الكلمات.

الأدوات:

3 ـ صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

ـ نَعرِض نسخةً من أربع صور أمام التلميذ.

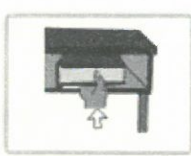
ـ نَطلب من التلميذ تسمية ما يراه في الصور.

ـ نَطلب من التلميذ إعطاء جملة عن كل صورة ونكتبها له.

ـ نَطلب من التلميذ قراءة الجمل مع الإشارة إلى الكلمات.

ـ نَطلب من التلميذ تعداد الكلمات ضمن الجمل.



التقييم:

إذا أتَمَّ التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لم يستطع إتمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعلَه.

النشاط الثامن:

القراءة الكلِّية للجُمَل من دون صور.

الأهداف:

1 ـ إعادة سَرْد الجمل مع الإشارة إلى كل كلمةٍ عند قراءتها.

الأدوات:

3 ـ صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

ـ نَعرِض نسخةً من جمل مطبوعة أمام التلميذ.

ـ نَطلب من التلميذ الاستماع إلى القصة التي ستخبره إياها.

ـ نطلب من التلميذ إعادة كل جملة بعد سماعها مع الإشارة إلى الكلمات.

«دخلتُ السوبر ماركت».

«أخذتُ عربةً معدنيةً ورحتُ أدفعها أمامي».

«تناولتُ الأغراضَ من الرفوفِ ووضعتُها في العربة».

«توجَّهتُ إلى الصُندوقِ وأفرغتُ العربة».

«دفعتُ الثمنَ وحَملتُ الأغراضَ إلى السَّيارة».

التقييم:

إذا أتـم التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لـم يستطع إتـمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لـما عليه أن يفعله.

النشاط التاسع:

الربط بين الصورة والكلمة.

الأهداف:

1 ـ إعادة الكلمات بعد سماعها.

2 ـ تـحديد مكان الكلمة التي تسمِّي الصورة أوالعمل.

3 ـ توصيل الكلمة بالصورة الـمناسبة.

الأدوات:

1 ـ صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

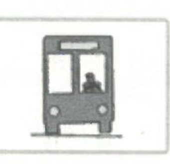
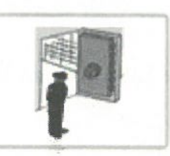
الإجراءات:

ـ نَعرِض نسخة من كلمات وصور مطبوعة أمام التلميذ.

ـ نَطلب من التلميذ إعادة سَرْد الكلمات بعد سماعها.

ـ نَطلب من التلميذ تـحديد الكلمة الـمناسبة للصورة.

ـ نَطلب من التلميذ قراءة الكلمات خلال الإشارة للصور.

قبطان الطائرة   سائق الباص   الـحارس   الخبَّاز   الـمهندس

التقييم:

إذا أتَـمَّ التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لـم يستطع إتـمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لـما عليه أن يفعله.

النشاط العاشر:

الربط بين الكلمات التي تنتهي بالـمقطع الصوتيٍّ نفسه.

الأهداف:

1 ـ تـحديد المقطع الصوتي الأخير لتحديد التنغيم.

الأدوات:

صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

الإجراءات:

1 ـ صِلْ بين كل كلمتين لهما النغمة نفسها .

قريب	جميل
طويل	ساحر
تاجر	غريب
سعيد	بوق
سوق	عون
لون	بعيد

التقييم:

إذا أتـم التلميذ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لـم يستطع إتـمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لـما عليه أن يفعله.

نشاطات على التنغيم والـمزج الصوتيّ:

المـهمة	مثال
1 ـ إعطاء كلمة لها النغمة نفسها.	ـ ما الكلمة التي تنغّم مع غار وفار/ جوز ولوز؟
2 ـ إعطاء كلمتين لهما النغمة نفسها.	ـ أعطِ كلمتين متشابهتين في الصوت الأخير مثال سالـم وعالـم.
3 ـ تـحديد الـمقطع الصوتي الأخير.	ـ أعطِ ثلاث كلمات لهم الـمقطع الصوتي الأخير نفسه، مثال: (ان)، (ات)، (ين)، (اح). (بستان، بركان، برهان/كرات، جمرات، حشرات)
4 ـ إكمال الجمل بكلمة لها التنغيم نفسها.	ـ أكمل الجمل بكلمة لها الـمقطع الصوتي نفسه؛ للـمحافظة على التنغيم. (لعب سعيد يوم **العيد**/رسم بالقلم صورة **العلم**)
5 ـ الـمزج الصوتي (الفونيم).	ـ استمع إلى الأصوات واجمعهم لتعطي الكلمة مثال: * د ـ ب / س ـ م ـ ك/ م ـ د ـ ر ـ س.
6 ـ الـمزج الصوتي.	ـ اختَر من السلّة عددًا محددًا من الأحرف، وحاول أن تجمع هذه الأحرف لتشكيل كلمة، مثال (ش ـ ر ـ ط ـ ت ـ ب ـ و ـ أ ـ ف) **طربوش، رش، ربط، فأر.**
7 ـ تـحديد الصوت الأول والأخير.	ـ ما هو الصوت الأول/ الأخير الذي تسمعه في الكلمات التالية؟ مثال: طَبّال/حدّاد/ شمْس/رعْد

نشاطات إضافيّة:

المـهمة	مثال
1 ـ البحث عن الـمقاطع الصوتيّة.	ـ أعطِ أسماء أشياء موجودة في الصفِّ مكوَّنة من مقطعين صوتيين.
2 ـ تصنيف الأشياء حسب الـمقاطع الصوتيَّة.	ـ بعد وضع عشرة أغراض أمام التلميذ، نَطلب منه تـمييز الأشياء الـمكوَّنة أسماؤها من مقطع صوتيٍّ واحدٍ، والأشياء الـمكوَّنة أسماؤها من مقطعيْن صوتيَّيْن.
3 ـ تـحديد عدد الـمقاطع الصوتيَّة.	ـ نطلب من التلميذ إعطاء عدد الـمقاطع الصوتيَّة للكلمات التي يسمعها.
4 ـ التصفيق لتحديد عدد الـمقاطع الصوتيَّة.	ـ نطلب من التلميذ التصفيق باليدين لتحديد عدد الـمقاطع الصوتيَّة في الكلمات التي يسمعها.
5 ـ بطاقة الـمقاطع الصوتيَّة.	ـ نضع أمام التلميذ خمس بطاقات مكتوب على كل بطاقة رقمٌ من واحد إلى خمسة، ونطلب منه اختيار البطاقة الـمناسِبة لتحديد الـمقاطع الصوتيَّة في الكلمات التي يسمعها.

أمَّا بالنسبة لتطوير الوعيِ الصوتيِّ، فقد اعتمدنا العديد من النشاطات، والتي حاولنا اختصارها في هذا الـجدول الذي يشرح الـمهمة ومثال عنها، فكل مهمة يـمكن أن تشكِّل نشاطًا بحدِّ ذاتها.

المـهمة	مثال
1 ـ التطابق بين الصوت والكلمة.	ـ هل توجد /f في calf؟
2 ـ التطابق بين الكلمة والكلمة.	ـ هل تبدأ pen و pipe بنفس الصوت؟
3 ـ إدراك السجع أو القيام به.	ـ هل تتفق sun مع run في السجع؟
4 ـ عزل صوت معين.	ـ ما هو الصوت الأول في rose؟

5 ـ عدد الأصوات (الفونيمات). 6 ـ عدُّ الأصوات (الفونيمات). 7 ـ ضمُّ الأصوات (الفونيمات). 8 ـ حذْف الأصوات (الفونيمات). 9 ـ تحديد الصوت (الفونيم) المحذوف. 10 ـ قلْب الأصوات (الفونيمات) أو عكسها. 11 ـ التهجِّي.	ـ كم صوت (فونيم) يمكنك أن تسمعه في الكلمة hot؟ ـ كم صوت (فونيم) يمكنك أن تسمعه في الكلمة cake؟ ـ ضُم هذه الأصوات معًا /t/-/a/-/c. ـ ما الكلمة التي ستبقى لدينا إذا ما حذفنا /t/ من وسط stand؟ ـ ما الصوت الذي تسمعه في meat ولا تجده في eat؟

أمَّا بالنسبة لتطوير مبدأ التسلسُل، فإنَّ (رزنامة الصف) خيرُ مُعين في ذلك، فالرزنامة تُظْهِر اليوم، والشهر، والسنة، وبهذا كان لا بد من وضع مساند لها لتبيان العلاقة بين الثانية والدقيقة، والدقيقة والساعة، والساعة واليوم، واليوم والأسبوع، والأسبوع والشهر، والشهر والسنة. وهذا ما جعل الصف يبدو كخريطة ملوَّنة للوقت (Time Map)، وتصبح المسائل ملموسة ومرئيَّة بشكل محبَّب للتلميذ.

وكَنشاطٍ تطبيقيٍّ، يمكن وضْع نموذجٍ للساعة على أرض (غرفة المصادر)، حيث يمكن للتلميذ أن يتدرَّج من المشي على كل رقم من الأرقام حسب دوران الساعة، إلى الوقوف في الوسط وحمل يدين يمثلان عقربَيْ الساعة (الأخضر القصير لتحديد الساعة، والأحمر الطويل لتحديد الدقائق).

أمَّا بالنسبة لتسلسُل الأرقام أوأيام الأسبوع، فيمكن البدء بقصِّ الأرقام أو تلوينها، ومن ثَمَّ إلصاق كل رقم على درجة حيث يصعد التلميذ الدَّرَج، ويسرد الأرقام من خلال النظر إليها على حافَّةِ الدَّرَج؛ وهذا يساعد أيضًا في تحديد ما قبل، وما بعد، وتحديد ما يوجد في الوسط من أرقام أوأيام.

وعند وجود التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة، أو أيٍّ صعوبةٍ تعلميَّة داخل الصف النظاميِّ، يُنصح باتباع نموذجِ (لملاءمة وتعديل المسابقات). الهدفُ الأولُ هو مساعدةُ التلميذِ لاكتساب أكبر قدرٍ ممكن من الأهداف وإعطائه الفرصة في إثبات هذا الاكتساب. ومن جهة أخرى، نستطيع تحديد مستوى التلميذ الأكاديميِّ بشكلٍ دقيقٍ مقارنةً مع أقرانه. وفيما يلي

نموذج عن شَكْلِ ومضمونِ ورقةِ (ملاءمة وتعديل المسابقات). يتم جمع النسب المئوية بعد تعبئة الورقة وطرحها من العلامة التي حصل عليها التلميذ في الامتحان إذا كانت العلامة من أصل 100 أو يتم احتساب النسبة المئوية إذا كانت العلامة أقل من 100.

اسم المدرسة أو الجمعيَّة أو المرْكز

العام الدراسي

ملاءمة وتعديل المسابقات

اسم المربي /ة التقويمي/ة أو المختصِّ/ة: ____________________

اسم المدرس/ة المسؤول/ة: ____________________

اسم التلميذ/ة: ____________________

المادة: ____________________ التاريخ: ____________________

المساعدات الإضافية : نعم : ☐ كلا : ☐

نوع المساعدات:

- البقاء مع التلميذ/ة حتى إتمام المسابقة. (2٪) ☐
- تشجيع التلميذ/ة لإتمام المسابقة. (2٪) ☐
- مساعدة التلميذ/ة على قراءة الأسئلة. (2٪) ☐
- قراءة الأسئلة للتلميذ/ة. (2٪) ☐
- شرح الأسئلة للتلميذ/ة. (2٪) ☐

استخدام وسائل إيضاح إضافيَّة:

- ○ مطروحة من قِبَل معلِّمة الصف (2٪) ☐
- ○ مطروحة من قِبَل المربيَّة التقويمية (2٪) ☐
- ○ مطروحة من قِبَل التلميذ (2٪) ☐

الوقت: الوقت الأساسي: ______ الوقت المضاف: ______ (2٪)

النَّصُّ: نَصٌّ معَدَّل نعم: □ (2٪) كلا: □

نوع التعديل: ______________ □

أسئلة معَدَّلة: نعم: □ (2٪) كلا: □

نوع التعديل: ______________

تمارين معَدَّلة: نعم: □ (2٪) كلا: □

نوع التمارين: ______________

وبالطَّبع، يجب إحاطة معلِّمة الصفِّ النظاميِّ بأهم التفاصيل المتعلِّقة بالتلميذ الذي يعاني من صعوبةٍ من خلال ورقة تَصِف حالته وفيما يلي نموذج عن ذلك.

اسم المدرسة أو الجمعيَّة أو المركَز
العام الدراسي
وصف حالة تلميذ/ة

اسم التلميذ/ة: ______ تاريخ الولادة والعمر: ______

الصَّف: ______________

المستوى التعليمي:

- في اللغة العربية: ______________
- في اللغة الإنكليزية / الفرنسيَّة: ______________
- في الرياضيات : ______________

حالة التلميذ/ة :

- الجسدية: ______________
- النفسية: ______________

- الاجتماعية: ______________
- السلوكية: ______________

وضع التلميذ/ة الأكاديميّ والتوصيات:

____

____

____

____

____

أما جدول الحصص الأسبوعي للتلميذ ذي الحاجة الخاصة الذي يتابع تعليمه في مدرسة نظامية تضم قسمًا للتربية المختصة فيمكن أن يكون على الشكل التالي:

عدد الجلسات الفرديَّة الأسبوعية المختصَّة:

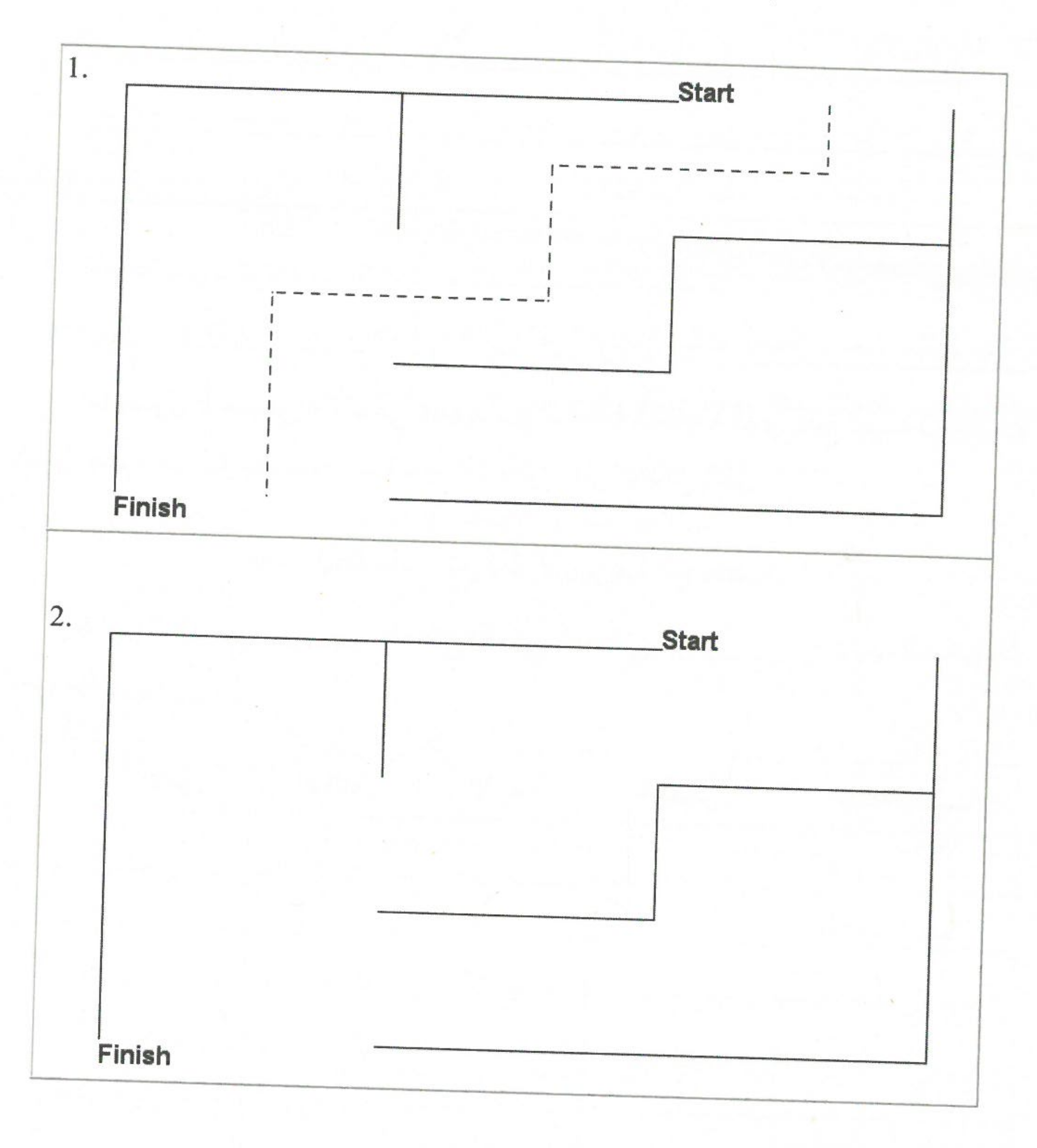
تقويم النطق: ______ العلاج النفسي الحركي: ______ التربية المختصة/ التقويمية: ______

	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة/ السبت
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
٧					

المتاهات

(Mazes)

Draw a line from <u>start</u> to <u>finish</u>. Do not cross any lines.

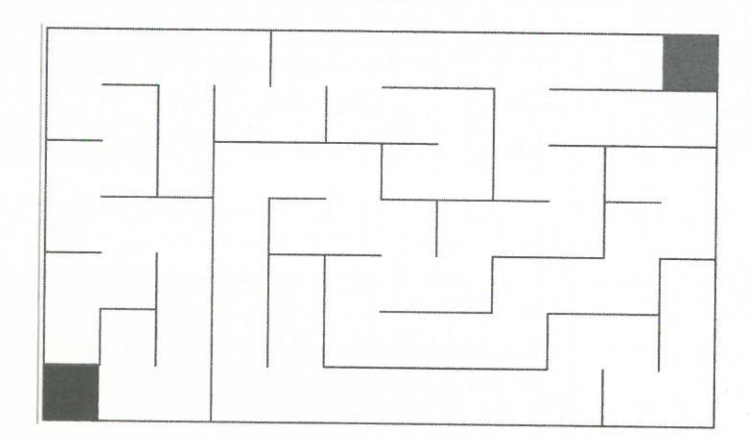


Maze



Use your red
crayon for this game.

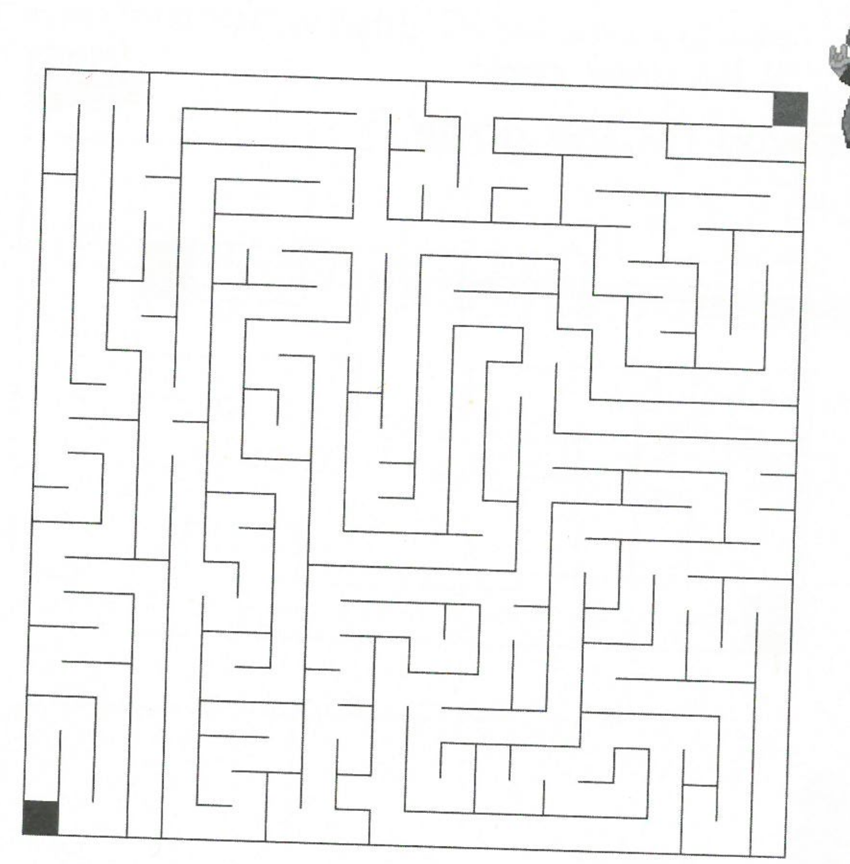






Maze

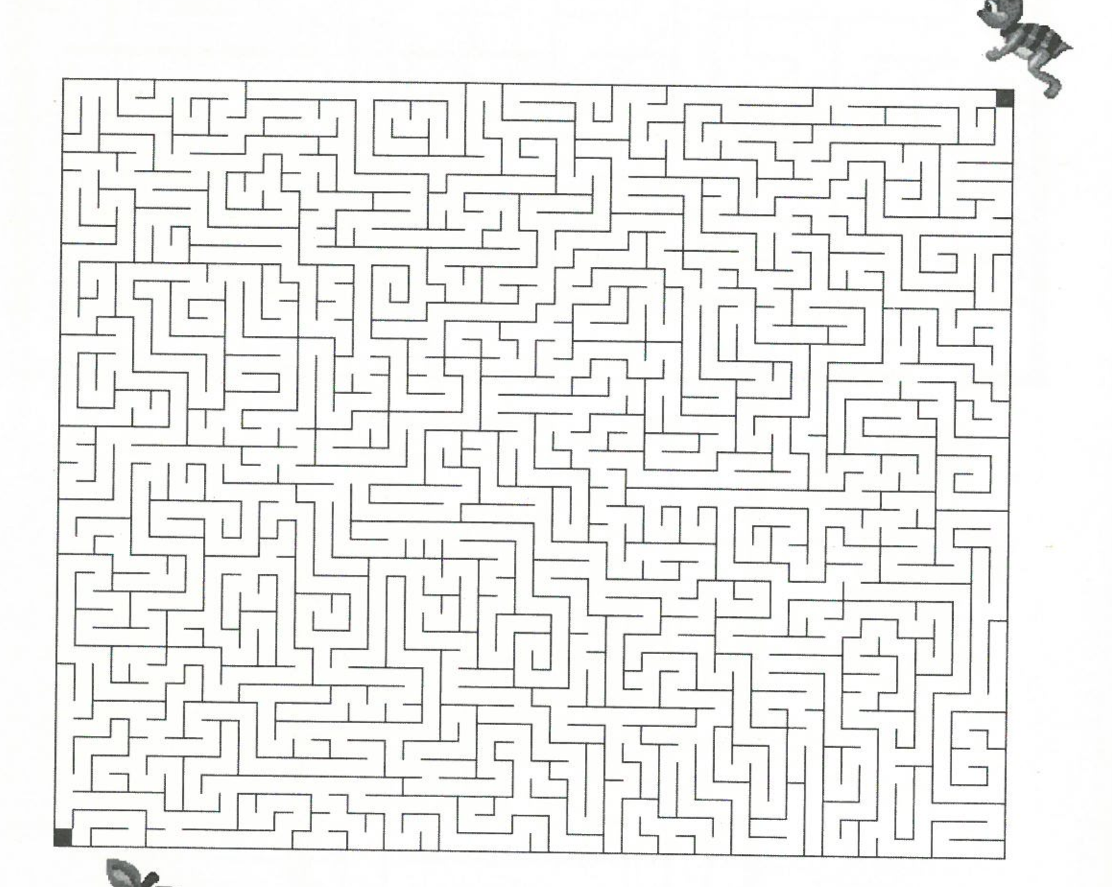




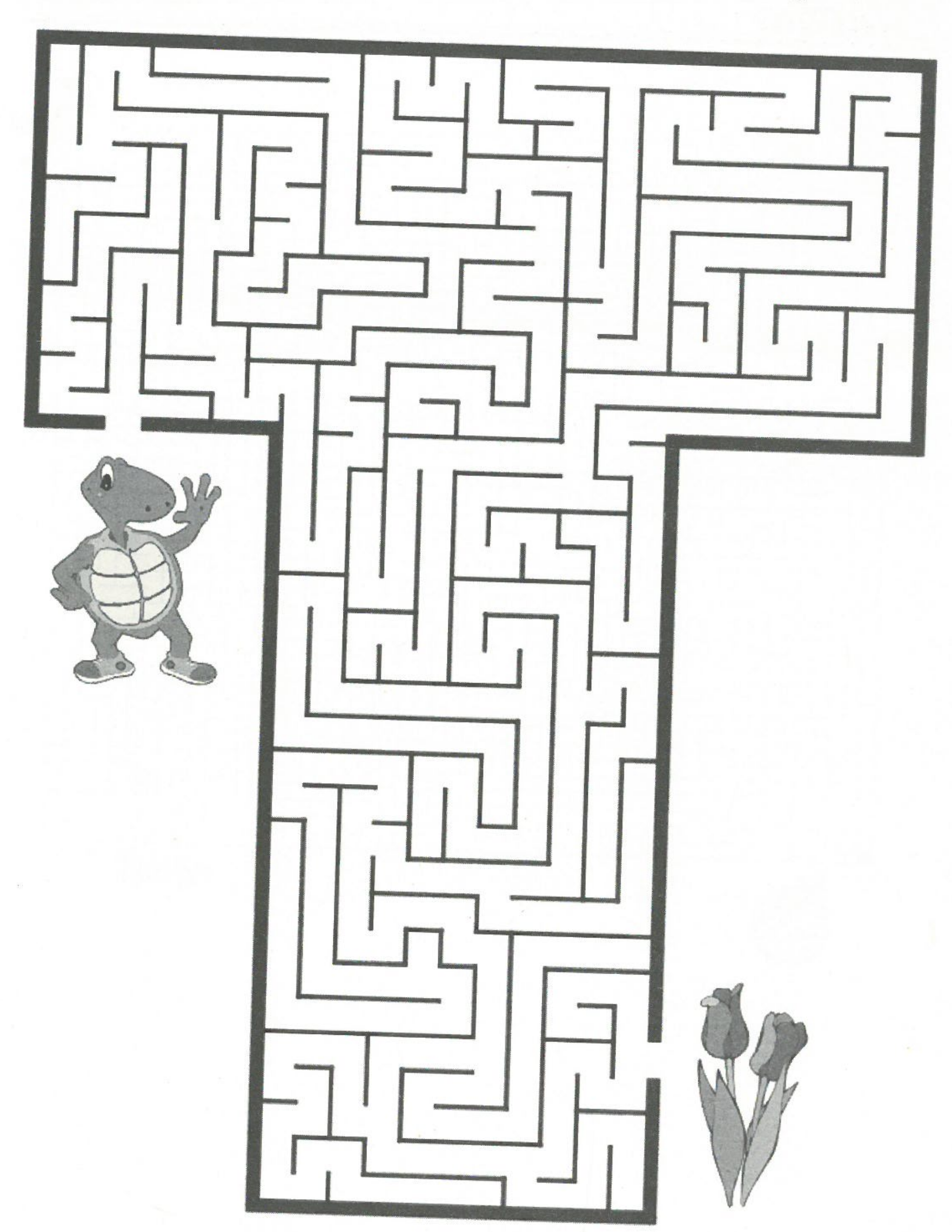


Maze





متاهات الأحرف:



(Copy Lines)

Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.

(Copy Lines)

Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.

1. 2.

3. 4.

5. 6.

7. 8.

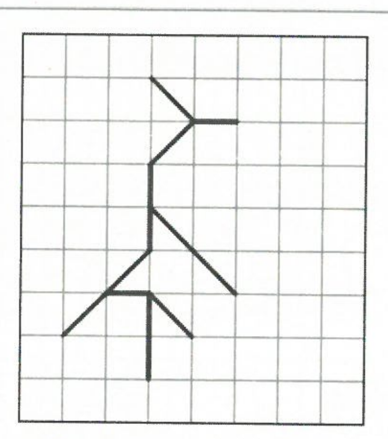
9. 10.

11. 12.

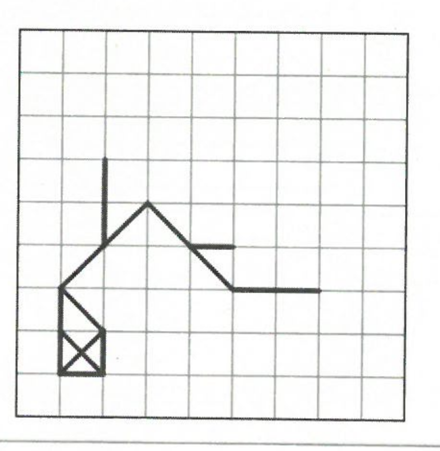
(Copy Lines)

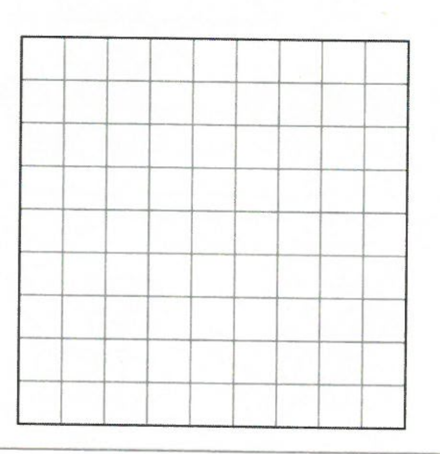
Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.

1.



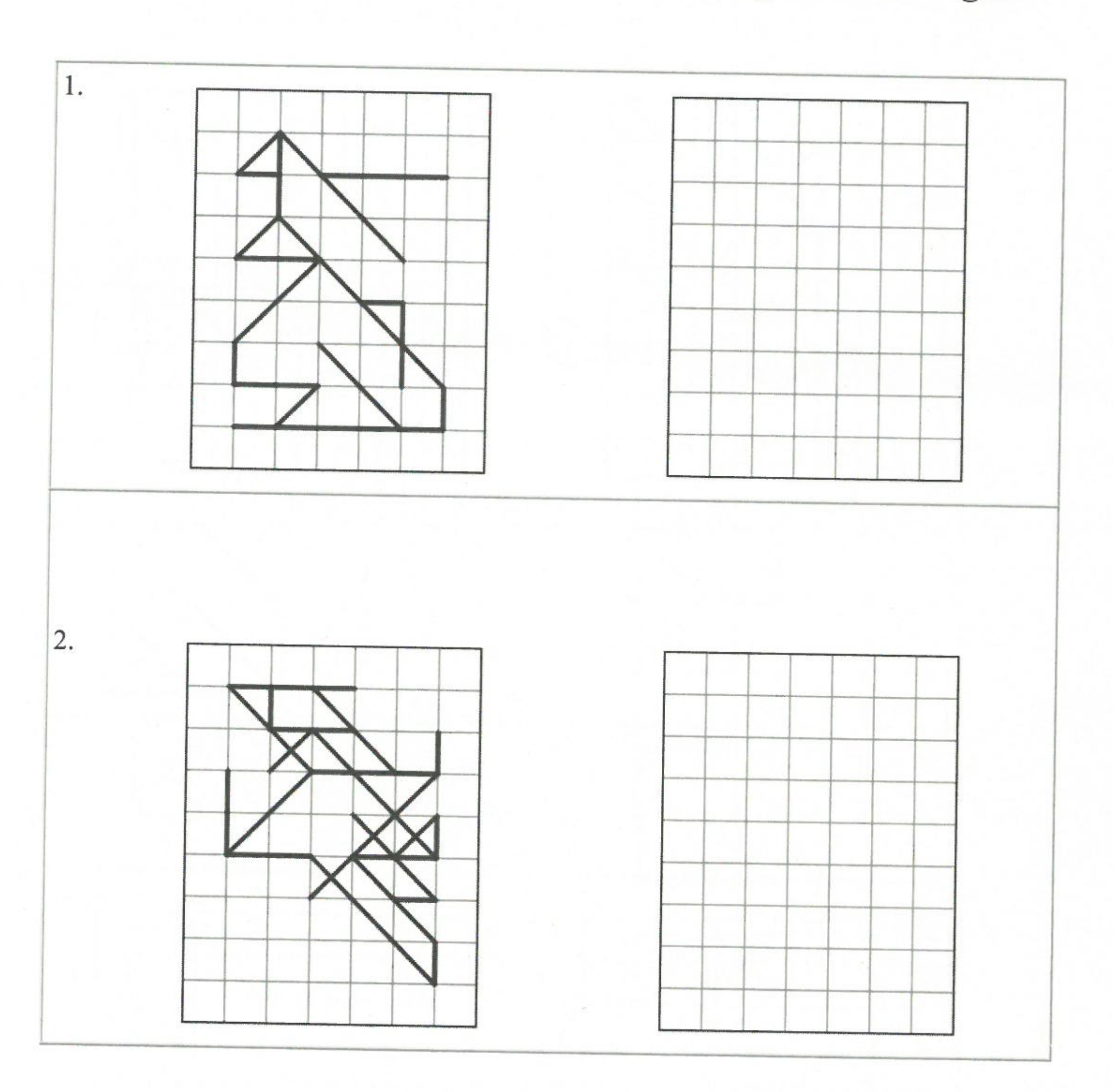
2.





(Copy Lines)

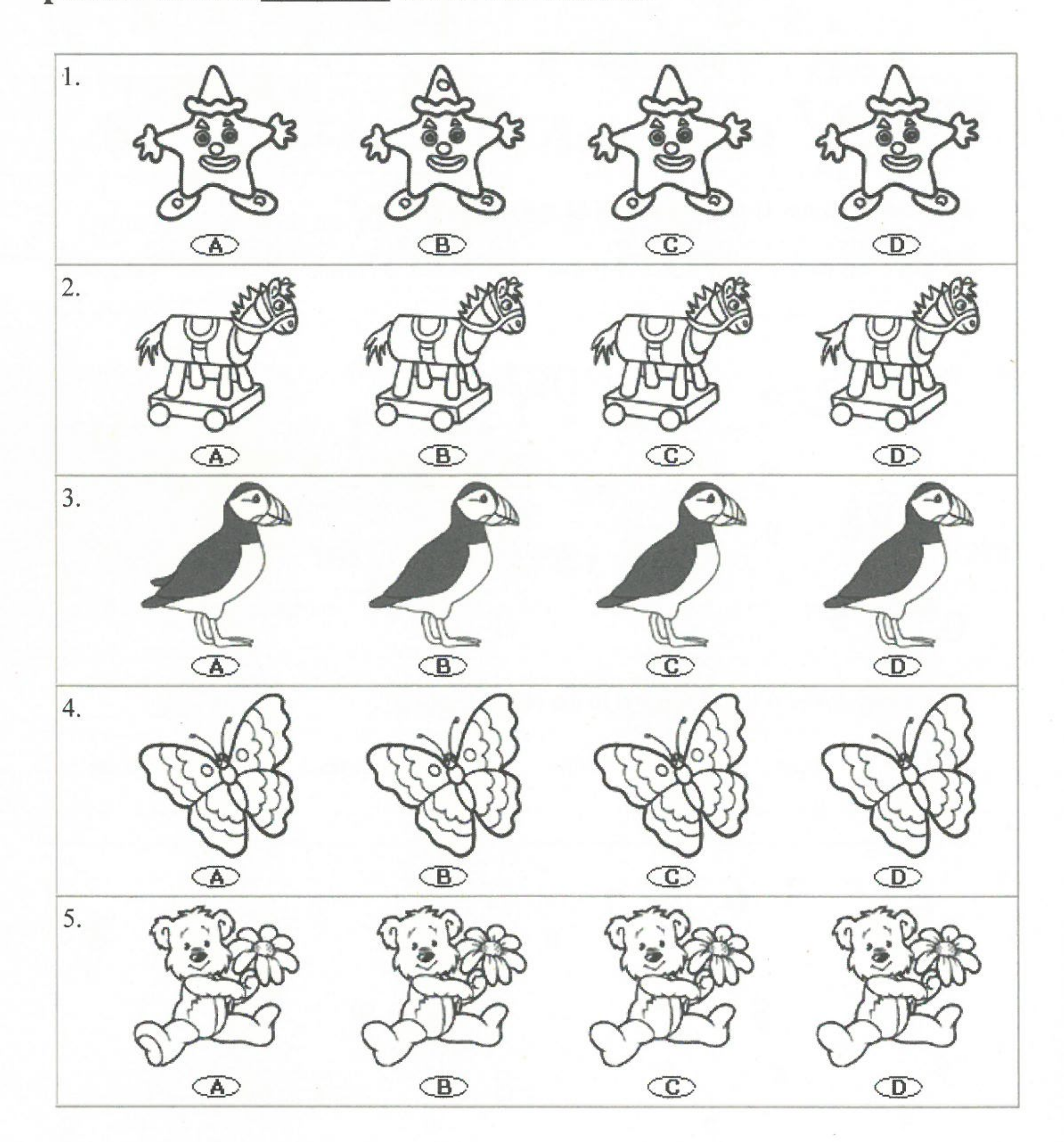
Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.



الأشكال المختلفة:

Which Picture is Different?

One picture is different from the other three pictures. Circle the picture that is <u>different</u> from the others..



Numbers

1.

5 1 7 4 5 1 5 5 6 7 8 5
3 7 8
5 4 9 8 7 5 1 7 1 1 8 7
5 0
5 8 7 5 1 2 0 8 8 3 8 3 6

How many times is the number 8 in the above picture?

Ⓐ 10 times   Ⓑ 7 times   Ⓒ 8 times   Ⓓ 5 times

2.

3 7 1 1 4 2 1 7 7 1 7 5 7 0
8 7 9 9 4 1
5 1 9 1 5 9 5 1 2
0 5 1 5 0 0 1 0 6 4 5 4

How many times is the number **6** in the above picture?

Ⓐ 10 times   Ⓑ 4 times   Ⓒ 5 times   Ⓓ 1 time

3.

6 0 1 6 4 7 6 6 8 1 7 6 7 1 8 9
7 2
3 8 0 7 8 8 8 7 6
6 7 0 8 8
3 7 2 8 3 7 6 1 9 8

How many times is the number **9** in the above picture?

Ⓐ 9 times   Ⓑ 3 times   Ⓒ 15 times   Ⓓ 2 times

Numbers

1.

319 154 319 357 319 387 188 886
886 154 750 154 673 319 296
188 319 886 188 886 188 188
387 154 750 296 188

How many times is the number **750** in the above picture?

Ⓐ 2 times   Ⓑ 5 times   Ⓒ 1 time   Ⓓ 4 times

2.

586 420 420 278 622
420 630 586
376 586 420 420 376 376
376 420 908 586 278 420 586 278
762 376

How many times is the number **908** in the above picture?

Ⓐ 7 times   Ⓑ 3 times   Ⓒ 6 times   Ⓓ 1 time

Numbers

1.

three case mean barn pail
around around mean mean around
mean three town around three grew
pail around pail
must town around mean

How many times is the word **mean** in the above picture?

(A) 5 times (B) 6 times (C) 7 times (D) 2 times

2.

last last last green flat bend
last flat green last
slot green last cart last last last
bend green bend green cart

How many times is the word **last** in the above picture?

(A) 9 times (B) 6 times (C) 4 times (D) 1 time

3.

felt dime swim trick tell
swim tell felt dime
swim felt dime swim felt
school swim
felt dime felt swim felt swim

How many times is the word **trick** in the above picture?

(A) 4 times (B) 1 time (C) 11 times (D) 2 times

Numbers

1.

4 1 9
5 0 0 5 0 0 0 5 0 4 0 5
4 3 1 9
5 0 9 5 9 9 0 6 6 2 0
5 3 2 9 1 2 2 5 1 2

Count the numbers **greater than 6** in the above picture. How many times did you count a number **greater than 6**?

(A) 40 times (B) 32 times (C) 6 times (D) 35 times

2.

3 0 1 4 1 6 5 0 3 1 3 7
5 0 6 3 1 6 9
8 9 2 7 0 0 5 1 0 3 3 3
8 3 1 1 8 2 3 3 2 1 1 2

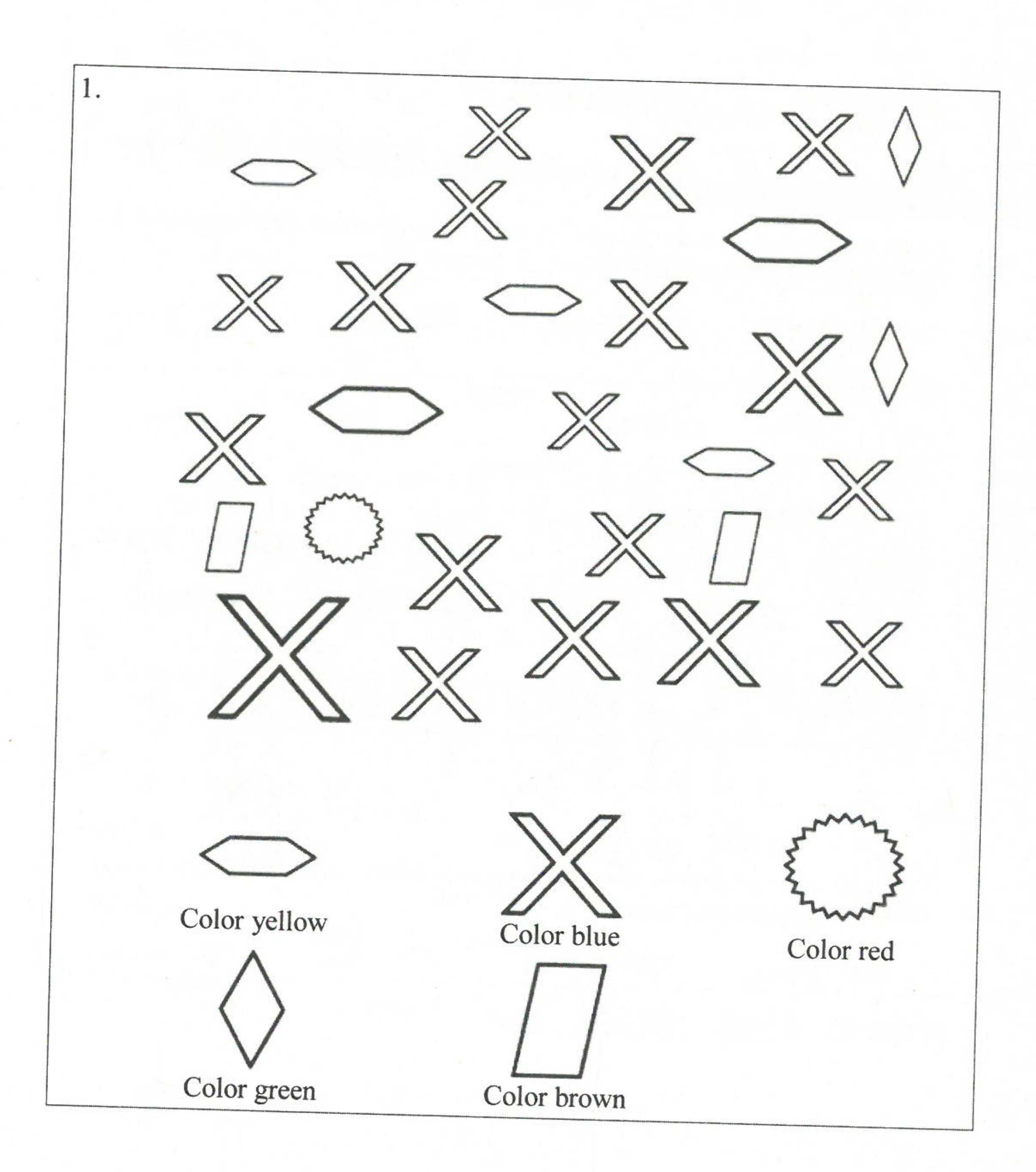
Count the numbers **greater than 8** in the above picture. How many times did you count a number **greater than 8**?

(A) 2 times (B) 31 times (C) 7 times (D) 38 times

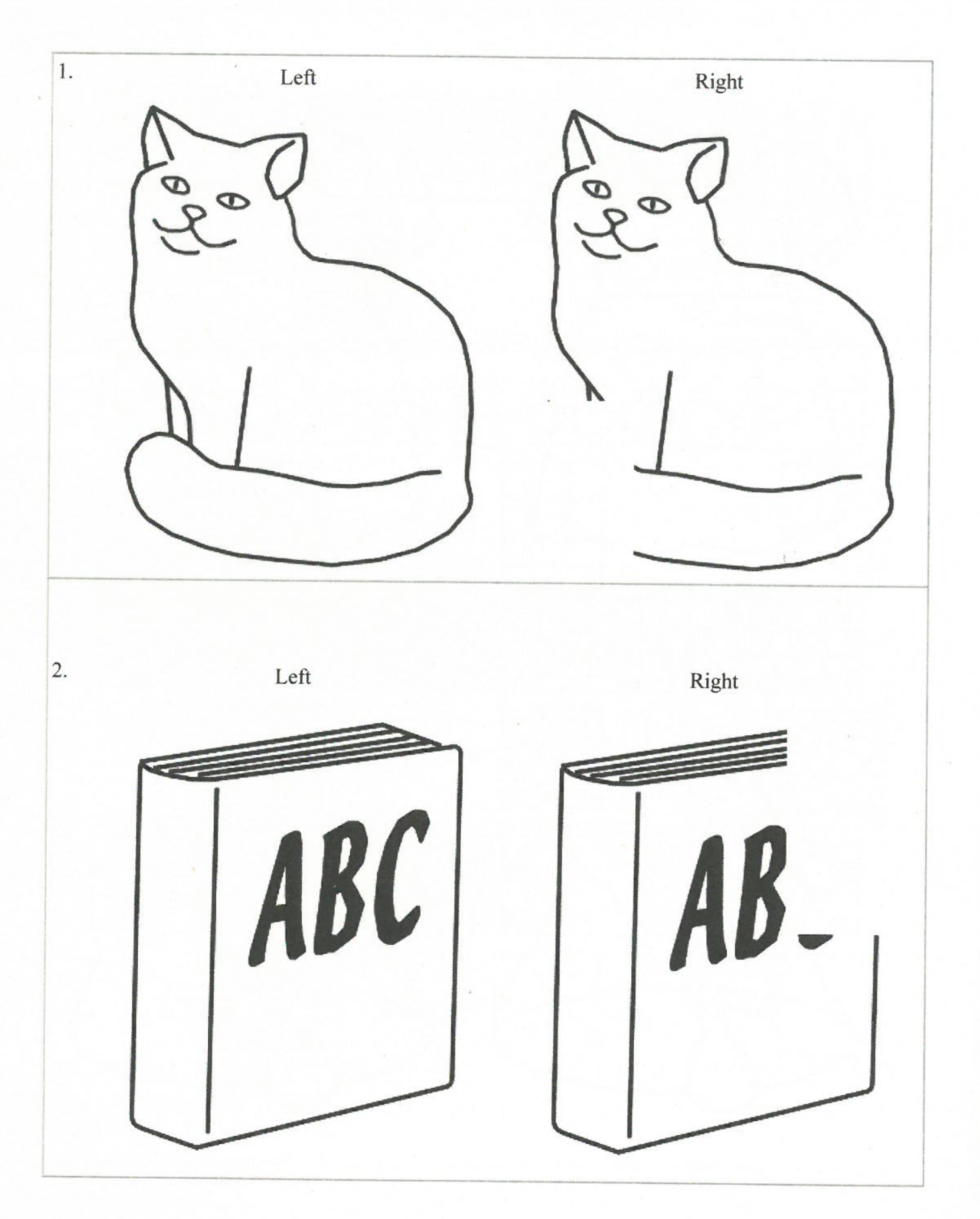
التلوين

(Color Shapes)

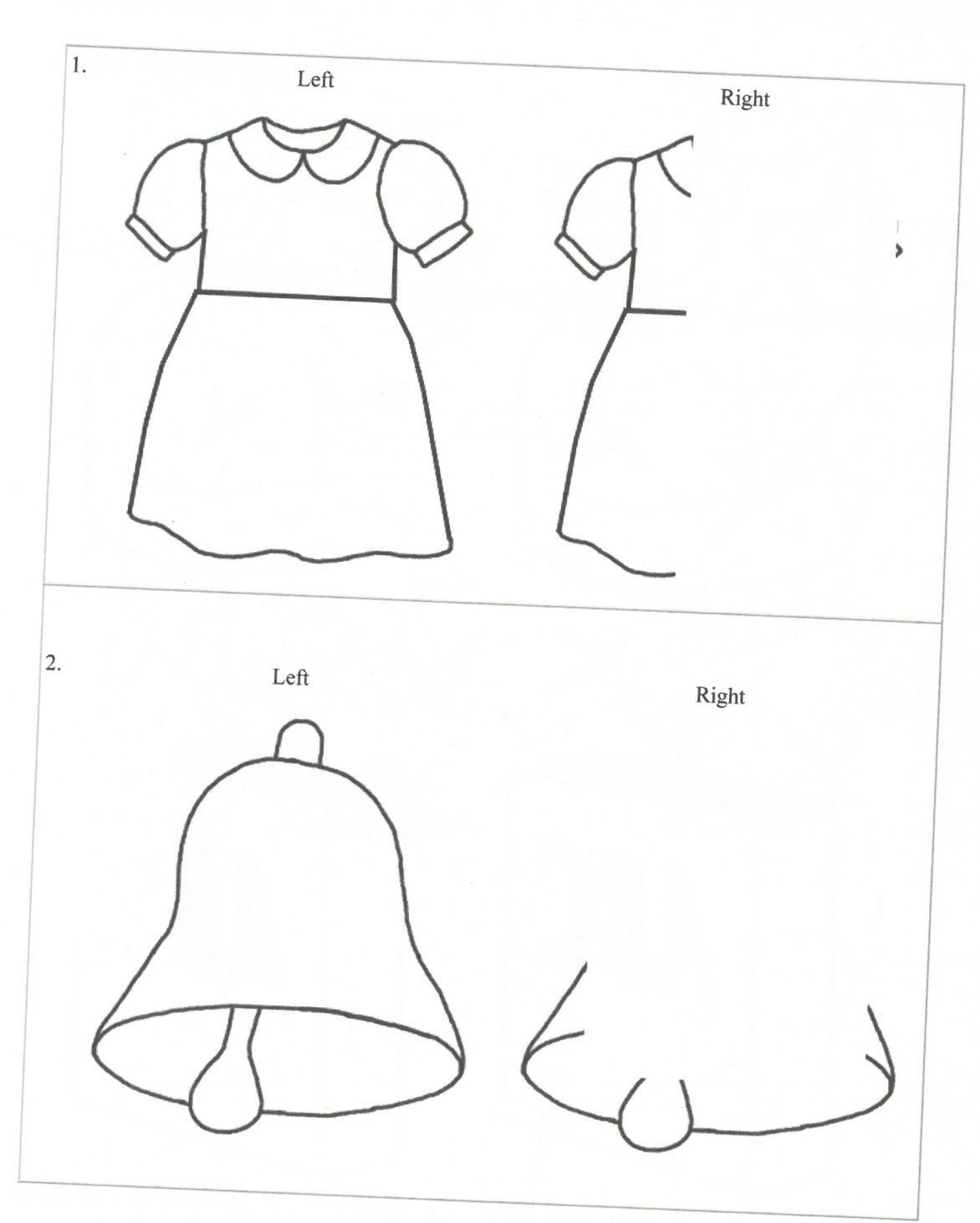
Color all the shapes.



Draw the missing parts of the picture on the right. Color the picture on the left.

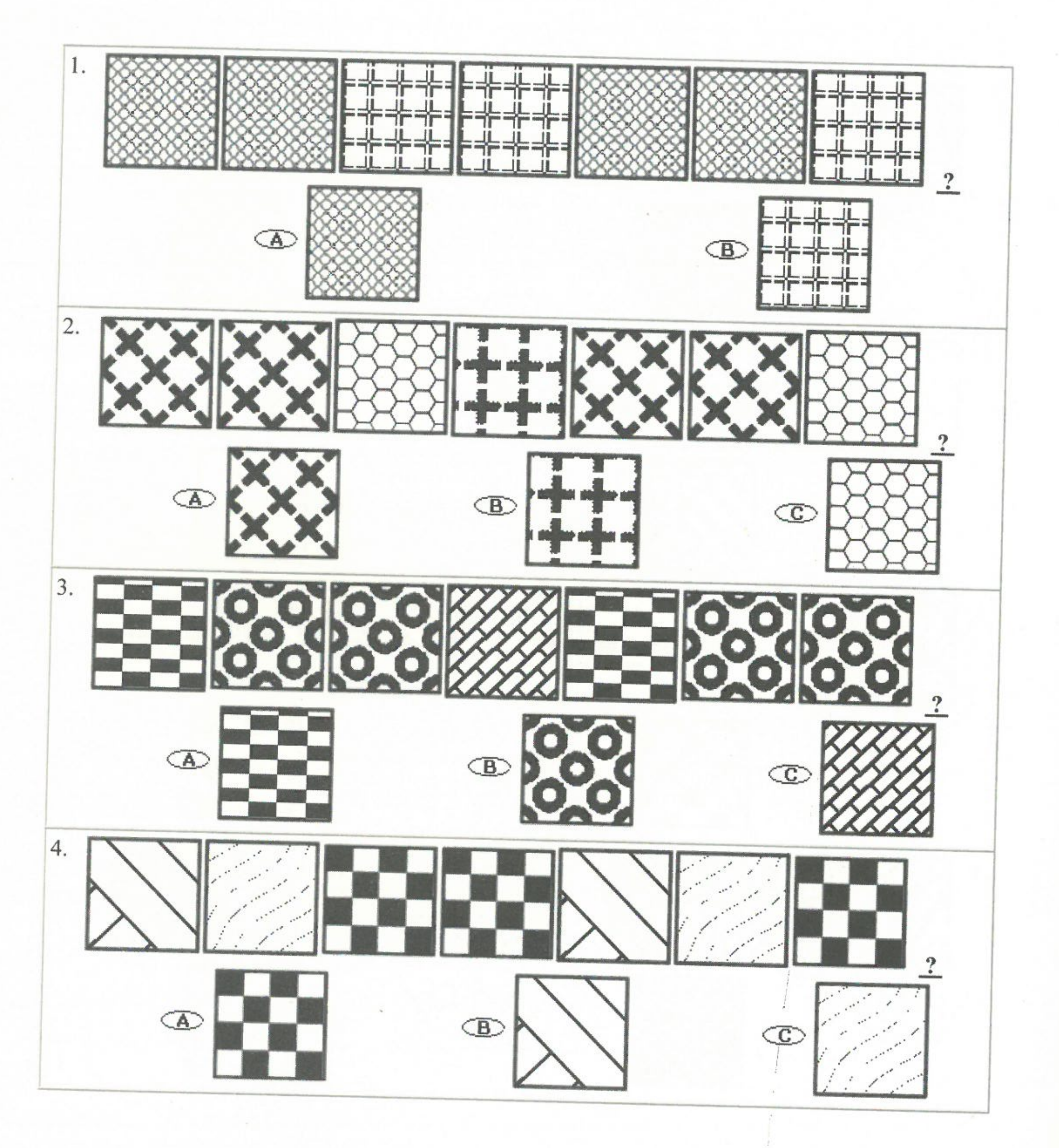


Draw the missing parts of the picture on the right. Color the picture on the left.



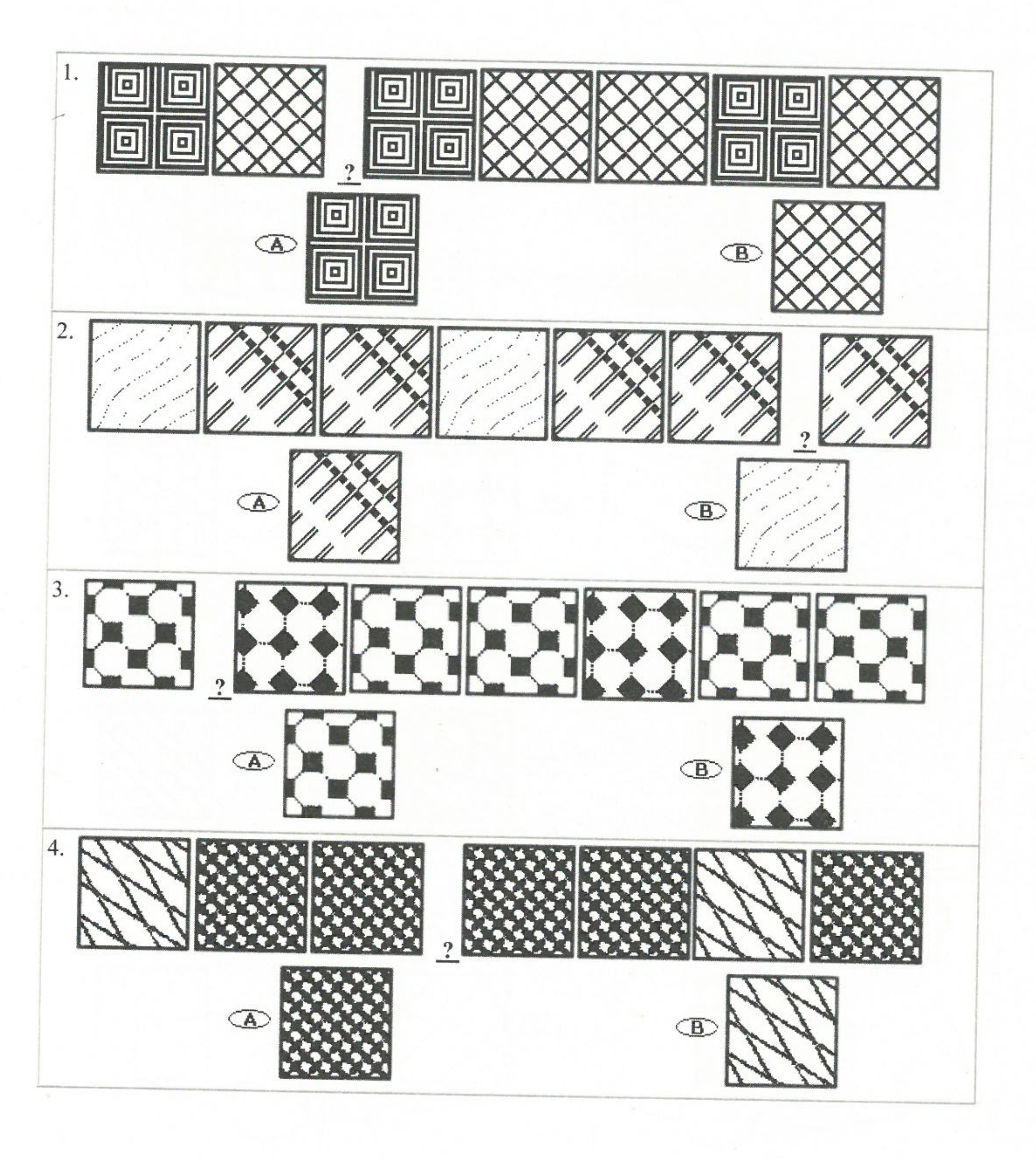
(Patterns)

Pick the picture that comes next in the pattern.

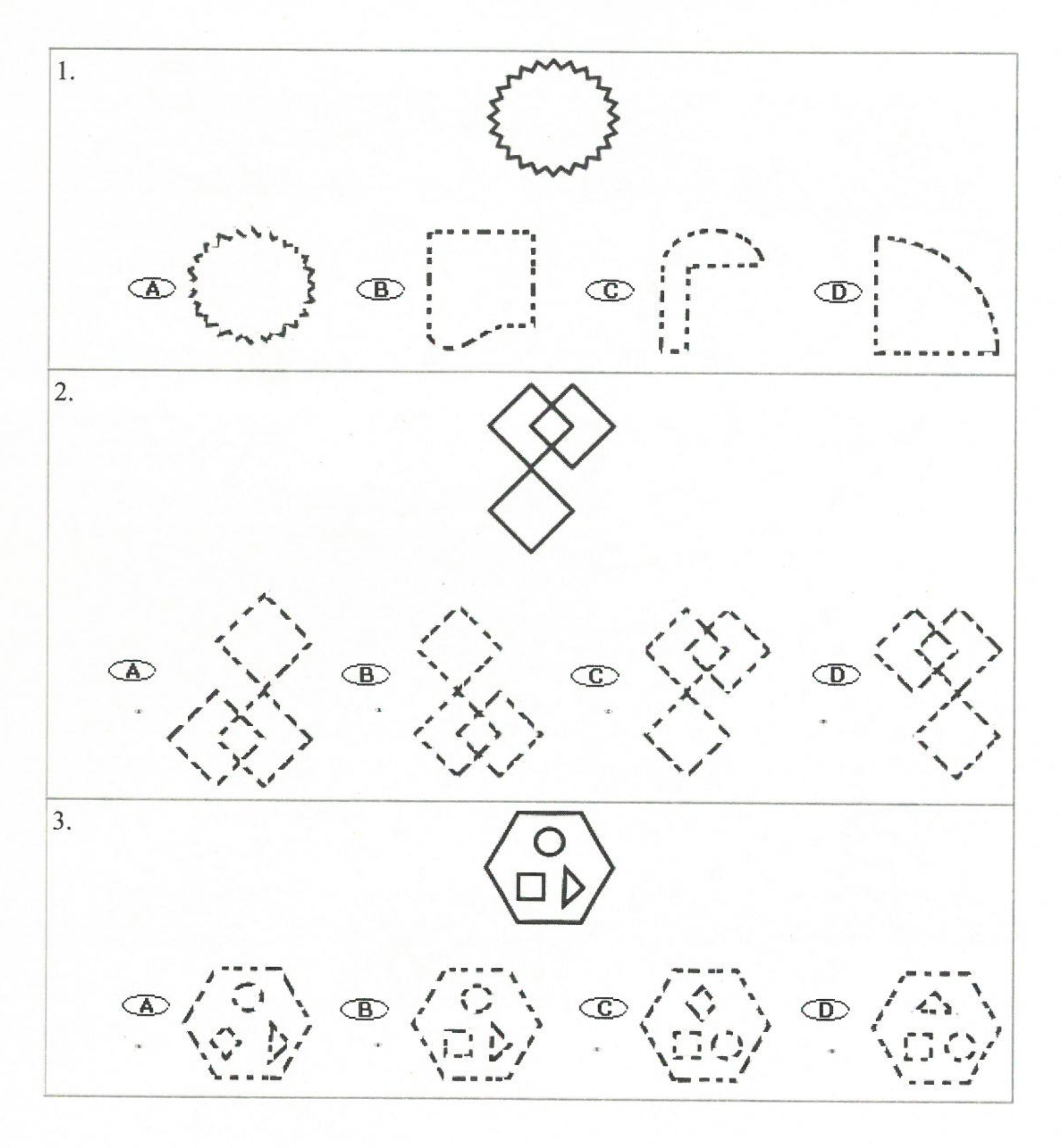


(Patterns)

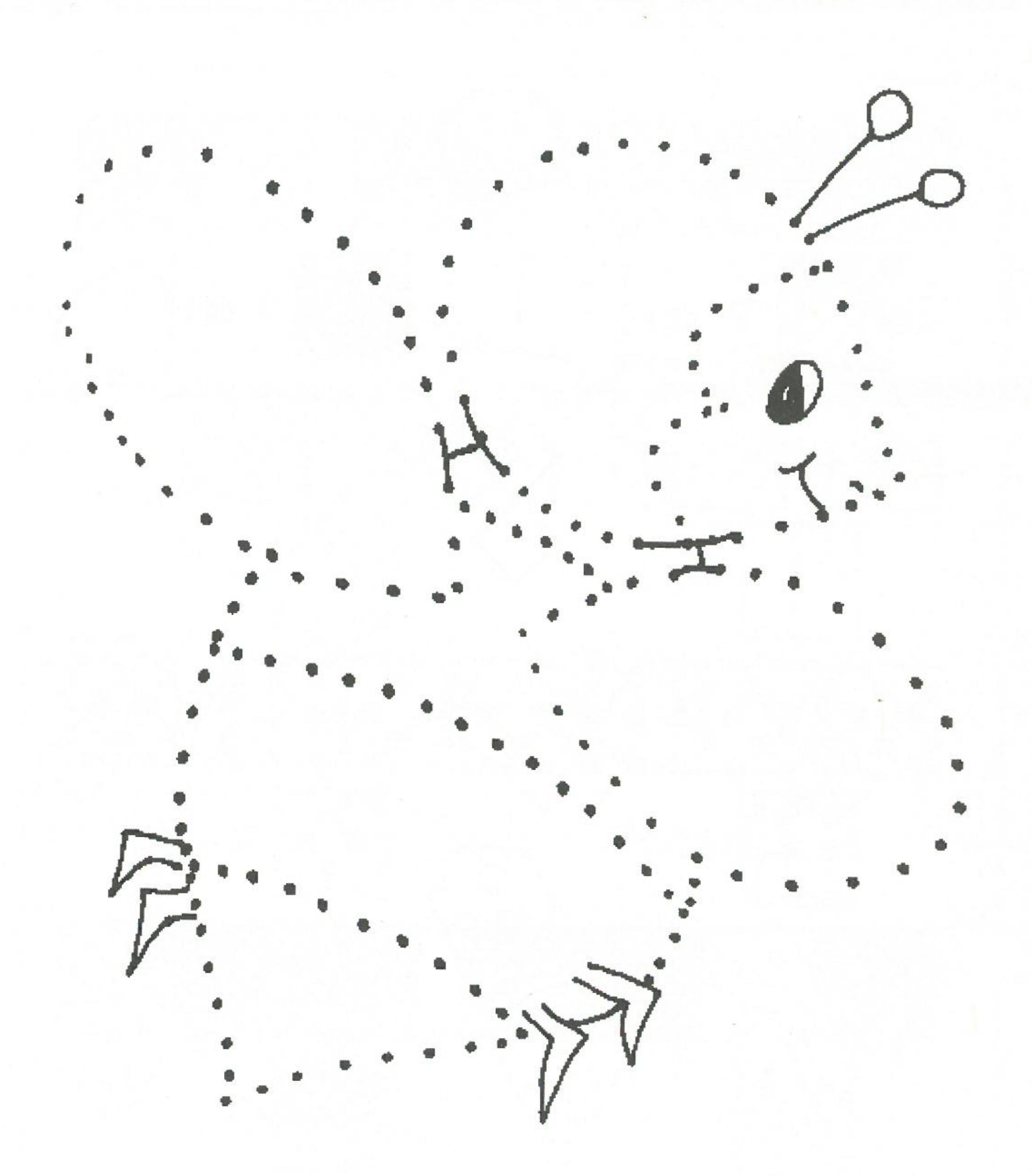
Pick the picture that comes next in the pattern.



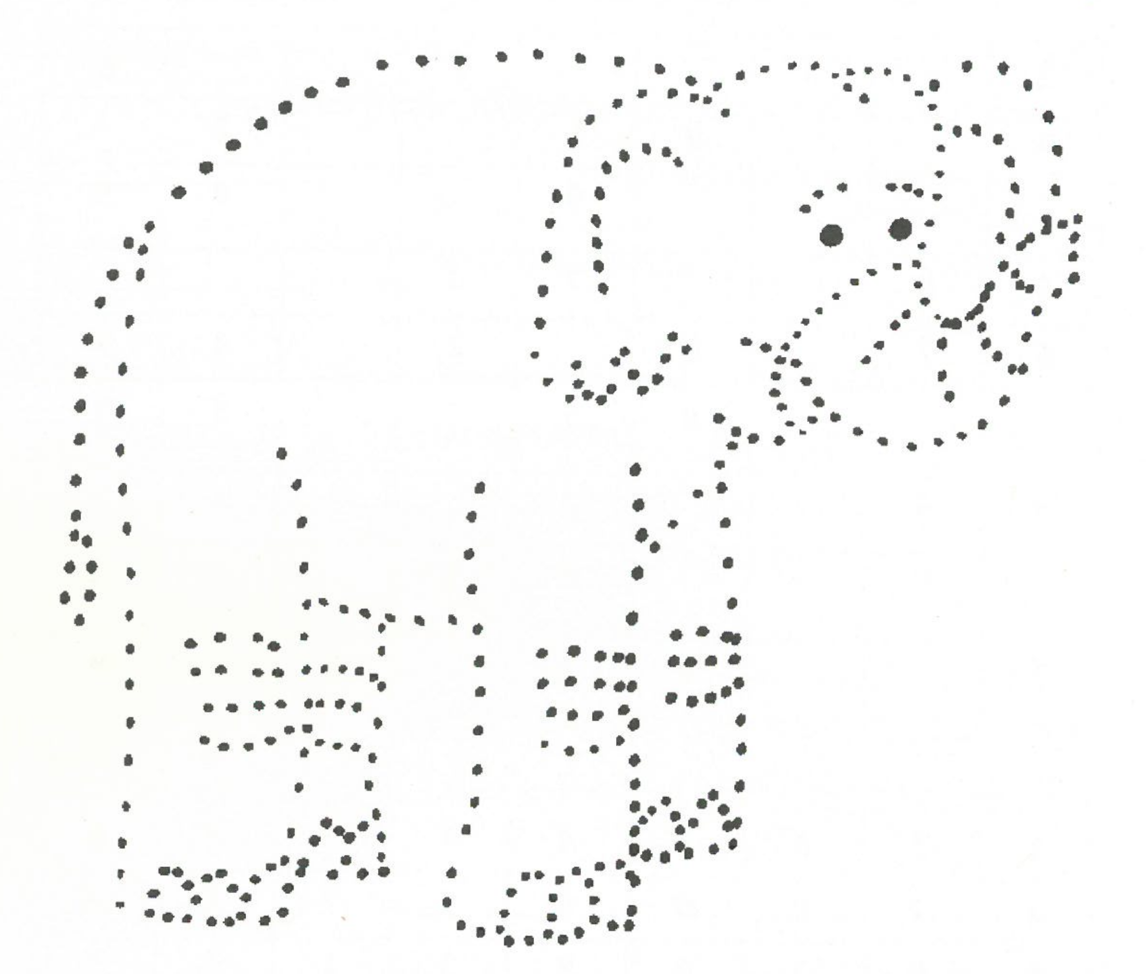
Match the complete picture on top with one of the four choices. Lines are missing from each of the four choices.



أكمل الشكل ولوّن.



أكمل الشكل ولوّن.



(Sudoku)

املأ المربعات بطريقة حيث كل خط عاموديٍّ وأفقيٍّ وكل ثلاث مربعات عامودية وأفقية تحتوي على الأرقام من (9 ـ 1).

2		5			7			6
4			9	6			2	
				8			4	5
9	8			7	4			
5	7		8		2		6	9
			6	3			5	7
7	5			2				
	6			5	1			2
3			4			5		8

الـحلُّ

2	3	5	1	4	7	9	8	6
4	1	8	9	6	5	7	2	3
6	9	7	2	8	3	1	4	5
9	8	6	5	7	4	2	3	1
5	7	3	8	1	2	4	6	9
1	4	2	6	3	9	8	5	7
7	5	9	3	2	8	6	1	4
8	6	4	7	5	1	3	9	2
3	2	1	4	9	6	5	7	8

ويجب ألاَّ ننسى أهميَّة (الأدوات الـموسيقيَّة) في مساعدة التلميذ في تطويرمهاراتِ التنغيـمِ، والـمقاطعِ الصوتيَّةِ، والتسلسُلِ، والذاكرةِ وما شابه. فعندما تكون الذاكرةُ السمعيَّةُ جيِّدةً لدى التلميذ؛ يـمكن اعتمادها كوسيلةٍ مهمةٍ للتعليـم، وخصوصًا في الـمراحل الأولـى للأهداف التي تـمَّ ذكرُها. وعندما تكون الذاكرةُ السمعيَّةُ وجميعُ الـمهاراتِ الـمتعلِّقةِ بها ضعيفةً يجب اعتماد النشاطِ الـموسيقيِّ كهدفٍ للتعليـم. ومن هذه الأدوات الـموسيقية يـمكننا الاستعانة بـما يلي:

Maraca	الـخشخيشة
Wooden tambourine	الدُّفُ
Wooden clacker	الطقطيقة
Wooden bell sticks	العَصا الإيقاعية
Wooden drum	الطبل
Cymbals/ castanets	الصنجات
Triangle	الـمثلَّث الـموسيقيُّ
Gong	الطسُّ

لابد من الإشارة إلـى أهمية الرياضةِ، والتغذيةِ السليـمةِ في عمليةِ تطوُّر ونضوج التلميذ. فالرياضة مهمةٌ لتـحقيق اللِّياقةِ البدنية والتطوُّر الـجسديِّ للتلميذ، وتساعد على احترام النظام والتقيُّد بالقوانين، ووَضْع الأهداف، والتخطيط، والـمحاولة وإعادة الـمحاولة، والاستمرارية، والدقة، والتناسُق الـحركيِّ النظريِّ والسمعيِّ وما شابه.

والتغذية السليـمة تُعطي الطاقة الـمتوازِنة للعمل والنشاط والتطوُّر الـجسديِّ السليـم، والتوازُن، وتقوية جهاز الـمناعة.

وبالإضافة إلـى ذلك لا بد من أن نَذْكر أهمية الألعاب التربوية الـمتاحة للجميع والتي يـمكن مـمارستها مع الأهل، والاختصاصيِّين، والأصدقاء. ومثال على ذلك:

اسم اللعبة	الأهداف التي يـمكن أن تنجزها
السُّلَّم والـحيَّة	الـتعـرُّف علـى الأعـداد، العـدُّ، تـقـبُّـل فـكـرة الـرِّبـح والـخـسـارة، الـمنافسة، والتركيز.
إنسان حيوان شئ	اكتشاف الصوت الأول للكلمات، استرجاع الـمخزون اللُّغويِّ للمفردات، العَدُّ، السرعة في التفكير والإجابة، والتركيز.

دومينو	العَدُّ، التخطيط، والتركيز.
سكرابل	اكتشاف كلمات جديدة، استرجاع المخزون اللُّغويِّ للمفردات، المنافسة، والتركيز.
المونوبلي	التعرُّف على الأعداد، العَدُّ، تقبُّل فكرة الربح والخسارة، المنافسة، التركيز، والتدريب على البيع والشراء.
ريسك	التخطيط، تحديد الأهداف، ترتيب الأحداث، التسلسُل في الأحداث،تقبُّل فكرة الربح والخسارة، والمنافسة.

أمَّا بالنسبة للأغاني، فيمكن الاستعانة بالإنترنت (www.lyrics.com) للحصول على كلماتِ أيِّ أغنية تكون مناسِبةً لعمر التلميذ وقدراته. ومن خلال الأغنية يستطيع التلميذ أن يرى الكلمات ويَسمعها؛ فيربطَ بين شَكْل الكلمة كَوحدةٍ كاملةٍ وصوتِها، وتساعده على تنشيط الذاكرة من خلال الحفْظ، وتساعد على إدراك مبدأ التسلسُل، وتطوِّر مهاراتِ التنغيم، ويمكن الاستعانةُ بكلماتِ الأغنية في الإملاء لاحقًا.

أمَّا بالنسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية، فنجد العديد منها على الإنترنت ومنها نَذكر ما يلي:

جدول مواصفات الألعاب الكمبيوترية

م	اسم اللعبة	أهدافها وفكرتها	الصعوبات التي تيسرها للتلميذ الديسلكسي
1	Rover	متاهة روفر ؛ تهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لتخطى الحواجز المشعة (الليزر) والسائلة (الماء) والوصول إلى الحيوان (الكلب) واجتياز المتاهة بأمان.	الاتجاه للأمام والخلف، تزامن وتركيز والتسلسل والتآزر الحركي.
2	Prince	رحلة الأمير لنجدة الأميرة المأسورة؛ وتهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لتخطى الحواجز، والقفز إلى أعلى وإلى أسفل، والتحرك فى كافة الاتجاهات، واختيار نوعية المشروب الآمن أثناء الرحلة .	الاتجاه إلى أعلى وإلى أسفل - التتابع - تآزر وتنظيم الحركة - التعامل مع الرموز.
3	Dragon	تطابق الصور والأشكال، وتهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لتحديد الصور والأشكال المتطابقة من بين الصور والأشكال الحافية المتراكبة، وتصاحب الإجابات الصحيحة بصوت معزز .	التكرار - التركيز - التآزر - التتابع - التسلسل .
4	Sky	التحليق الجوى فى الفضاء، وتهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لمحاكاة قائد الطائرة assimilation بداية من تحرك الطائرة وأثناء التحليق فى ظروف مناخية وجوية متباينة .	تركيز الانتباه - التآزر العصبي العضلي - اتجاه الحركة فى الفراغ .

الرقم 3

ألون المجموعة التي تحتوي على 3 صور

الخاتمة

التدخُّل المبكِّر

يعني التدخُّل المبكِّر والإجراءات المصاحبة له، سرعة تقديم الخدماتِ الوقائيَّة، والعلاجيَّة الشاملةِ من مثل خدماتِ الوقايةِ والرِّعايةِ الصحيَّة الأوليَّة، وكذلك البرامج التأهيليَّة، والتربويَّة، والنفسيَّة اللاَّحقة. وبهذا المفهوم الشامل فإنَّ خدمات التدخُّل المبكِّر يتم تقديمها مباشرةً للتلامذة أنفسهم، وكذلك أسرهم،أو أولياء أمورهم. إضافةً إلى أنَّ هذه الخدمات المبكِّرة يمكن أن تكون على مستوى البيئة والمجتمع المحلِّيِّ، وذلك من خلال التقليل من الحواجز، أوالعوائق المتواجدة في البيئة المحليَّة، وكذلك تطوير وتحسين إجراءات السلامةِ المتوفرةِ محليًّا، ومن ثَمَّ العمل أيضًا على تعزيز وتنمية برامج التوعية الاجتماعيَّة بمشكلات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة والآثار السلبية المترتبة عليها.

ويمثِّل التشخيص المبكِّر، أُولَى الخطوات الإجرائيَّة التي تهدف إلى الكشف المبكر عن مختلف الاضطرابات المعرفيَّة، والسلوكيَّة، والصحيَّة، والحركيَّة، أو تلك الحالات التي يمكن أن تكون في المستقبل أكثرَ عرضةً للإصابة نتيجة لظروفهم الأسريَّة والبيئيَّة، أو بعض الظروف الأخرى التي تجعل منهم تلامذة أكثرَ عرضةً للإصابة بصعوبات، أو مشاكلٍ، أو إضطراباتٍ.

وللتدخُّل المبكِّر أهميَّةٌ خاصَّةٌ، ومبرِّرات قوية يتفق عليها معظم الباحثين في هذا المجال. ويمكن تلخيص هذه المبررات بثلاثة نقاط:

النقطة الأولى، تركِّز على نتائج جميع الدراسات والأبحاث النفسيَّة والتربويَّة، التي تؤكِّد أنَّ مراحل النمو الأوليَّة تعتبر ذات أهميَّةٍ بالغةٍ في نموِّ التلميذ وتكيُّفه. وعليه، فإنَّ التدخُّل المبكر في هذه المرحلة سوف يُسهم بدون أدنى شكٍّ في تنمية قدرات التلميذ العقليَّة والحركيَّة، ويحسِّن في سلوكه الاجتماعيِّ، والانفعاليِّ.

والنقطة الثانية، تركِّز على أنَّ توفير مثل هذه البرامج قد يخفِّف أويمنع الإعاقة، وبالتالي يَحُدُّ من تحويل أعداد كبيرة لبرامج التأهيل، مما يؤدِّي إلى تخفيف الجهد والتكلفة المادِّيَّة المتوقَّعة لاحقًا، والمترتِّبة على تقديم خدماتٍ متخصصةٍ. وهكذا فإنَّ توفير برامج غنية بالمثيرات في السنوات الأولى من حياة التلميذ يساعد بشكل مؤكَّد على اكتسابه مختلَف المفاهيم والمهارات الضروريَّة، سواء كانت لُغوية، أو معرفيَّة، أو سلوكيَّة، أو اجتماعيَّة، أو أكاديميَّة، وذلك وفق الاحتياجات الفرديَّة لكل حالة.

والنقطة الثالثة، تركِّز على دور الأسرة، ومدى دعمها للتلميذ الذي يعاني من مشكلة تعلُّمية من ناحية المتابعة اليوميَّة، وهذا بالطبع يؤدي إلى التخفيفِ من الأعباء المادِّية للأسرة عندما يصبح التلميذ قادرًا على العمل والإنتاج.

أوجه الشبه بين دراستنا والدراسات السابقة

إنَّ دراستنا تشبه جميع الدراسات السابقة التي وَضعت برامجَ لعلاج صعوبةِ القراءةِ من نواحي عديدة.

فبالنسبة لبرنامج (ديستار) للقراءة، فإن أوجه الشبه تتمثل فى اعتماد الهدف الأول في البرنامج في دراستنا وهو تعليم المهاراتِ، والوعي باتجاه اليمين واليسار، ومن جهة الهدف الثالث، المتمثل فى تعليم المهاراتِ والوعي بالإيقاع.

أمَّا بالنسبة لبرنامج (ادمارك) للقراءة، فإن أوجه الشبه تتمحور حول الهدف الثاني في البرنامج، وهو معرفة الاتجاهات.

أمَّا بالنسبة لطريقة (ريبوس)، فإنَّ القاسم المشترك مع ما استعنَّا به في دراستنا هو الاعتماد على الرسوم، والصور للتَّسمية وإغناء مخزونِ المفرداتِ عند التلميذ شفويًّا.

أمَّا بالنسبة للطرق العلاجيَّة المتمثِّلة فى طريقة الحواس المتعدِّدة للقراءة (أسلوب فرنالد، وأسلوب جلنجهام)، أوطريقة الحروف المعدَّلة (أسلوب التعليم البدائيِّ للحروف ونظام التمييز)، أوطريقة التآزر البَصريِّ، فإنَّ الطرقَ الثلاثةَ يتعاطَوْن بشكلٍ مباشرٍ مع اللغة من ناحية تعليم الكلمات ثم الأحرف، أوالكلمة من خلال التكرار للوصول إلى الطلاقة والسَّلاسة في الأداء، فإن مجال بحثنا لم يصل إلى هذه المرحلة المتعلِّقة بتعليم اللغة بشكل كاملٍ، واقتصر على المهارات الأساسيَّة التي يحتاجها التلميذ لتعلُّم اللغة.

المدارس الشاملة (الجامعة)

تقوم فكرة المدارس الشاملة (أوالجامعة) التي ظهرت في منتصف الثمانينات من هذا القرن، على أهميَّة توفيرِ فرصِ التعليمِ والتدريبِ لجميع التلامذة ضمن برنامج المدرسة العاديِّ، وفي الصفوف العاديَّة على نحوٍ يكون فيه التلامذة ضمن برنامج المدرسة العاديِّ، وفي الصفوف النِّظامية أوالعاديَّة على نحوٍ يكون فيه البرنامج المقدَّم مُصمَّمًا بشكلٍ يلبِّي احتياجاتِ جميعِ التلامذة، ويخلُق في الوقت نفسِه بيئةً صفيَّةً ومدرسيَّةً تدعيميَّةً. وضمن هذا التوجُّه، فإنَّ كل تلميذ ـ مهما كانت درجة الصعوبةِ أوالاضطرابِ أوالإعاقةِ ـ يكون محظيًّا بالدعمِ والمساندةِ والتقبُّل من مجتمع المدرسة، سواءً أكانوا أقرانًا أم معلمين أم إدارة، على نحوٍ يتحمَّل فيه الجميعُ المسئوليَّةَ بعضهم تجاه بعضٍ.

وتعتمد الفلسفة التي تقوم عليها فكرة (المدارس الشاملة) في الأساس على الدوْر المتوقَّع، والوظائف الحقيقيَّةِ للمدرسة، بحيث يُفترض أن تتحمل المدرسةُ مسئوليةً أخلاقيَّة تتحقَّق من خلالها فرصُ المساواةِ والإنصافِ لجميع التلامذة مهما اختلفت حاجاتهم، ثم تزويد كل منهم بالفرصة لكي يتعلَّم من أقرانه في بيئةٍ تربويَّةٍ طبيعيَّةٍ متكاملةٍ يتمُّ فيها إثراء خبراتهم التعليميَّة، وإتاحة الفرص كي يتعلموا من بعضهم البعض، وزيادة إحساسهم بالعناية ببعضهم وتكوين اتجاهاتٍ، وقيمٍ اجتماعيَّةٍ مفيدةٍ. وبذلك، فإنَّ جميع التلامذة يجب أن يكونوا جزءً من المسار الطبيعيِّ والعاديِّ تربويًّا، واجتماعيًّا، ومهنيًّا. فعلى المدرسة إذن مسؤوليةُ احتواءِ جميعِ التلامذة، والعمل على تطوير أهدافٍ ملائمة لكل تلميذ بدلاً من تكليفهم جميعًا بتعلُّم المهمات نفسِها لكي يكونوا على المستوى نفسِه من الكفاءة. وعلى المدرسة أيضًا أن تنظُر إلى الخصائص الفرديَّة لكل تلميذٍ بدلاً من النظر للبعض على أنَّهم ذوو احتياجات خاصة، والبعض الآخر على أنَّهم ذوو احتياجات عاديَّة.

وبهذا المفهوم، فإنَّ المدرسة بالمعنى الشموليِّ تكون أكثر تطوُّرًا، وتختلف إلى حدٍّ ما عن فكرة الدَّمج التي سادت خلال العقديْن الماضيَيْن. ففي المدرسة الشاملة يتم التركيز أولاً على احتواء جميع التلامذة منذ البداية ودون استثناءٍ لأيٍّ منهم. وبما أنَّ المدرسة ضمن هذا التوجُّه تفتح أبوابها منذ البداية لجميع التلامذة، فإنه لن يبقى خارجها أحدٌ يكون في حاجةٍ إلى دمجٍ أو إعادته إليها. بمعنى أنه لن يكون هناك ما يدعو لعمليةِ الدَّمج ما دام جميعُ التلامذةِ قد تمَّ احتوائهم أصلاً من قِبَل المدارس الشاملة.

وفي ضوء هذا التصوُّر الحديثِ للمدرسة الشاملة، تتكرَّس الحقوق الأساسيَّة لجميع الطلبة فيتمتعون بالتقبُّل والترحاب من قِبَل مجتمع المدرسة ككلٍّ، وتحقيق كل احتياجاتهم في ظل الإمكانات المتاحة. وهذا يحقِّق الدمج والتكامُل معًا، وبالتالي المساعدة في إعدادهم للأوضاع المهنيَّةِ المستقبليَّةِ، والتفاعُل مع بقيةِ أفرادِ المجتمع دون أيِّ صعوبات تكيُّفيَّة تُذكر.

المقارنة بين تجربة المجتمعات المتحضرة ومجتمعنا

عند مقارنة مجتمعنا مع المجتمعات الغربيَّة المتحضِّرة مثل الولايات المتحدة وفرنسا؛ نجد أنَّ الاختلافَ يبدأ مع نظرةِ المجتمع للتلميذ ذي الحاجة الخاصَّة، حتَّى يصل إلى الحقوق والواجبات. فمجتمعنا اللبنانيُّ بدأ بتقبُّل فكرة وجود حقوقٍ للتلميذ ذي الحاجة الخاصة منذ فترة قريبة لا تتعدى السنواتِ العشر، ولقد بنينا هذا الرأيَ على تاريخ بدءِ إنشاءِ أقسامِ التعليم المختصِّ ضمن المدارس النظاميَّة. إنَّ نظرةَ المجتمعِ اللبنانيِّ بدأت تختلف، ولكن من جهة الحقوق لم نشهد تطوُّرات بارزة في هذا المجال.

في المجتمعات المتحضرة، عندما تُسجَّل أيُّ صعوبة غير طبيعيَّة ضمن المدارس الرسمية، يتم تحويل التلميذ بشكل مباشِرٍ للاختصاصين للكشف عن الصعوبات التي يعاني منها، وهذا كلُّه على نفقةِ الدولة. وبعد تشخيص حالتِه يجرى تأمين المساعدة المتخصِّصة، وفي حال عدم تواجدها في المدرسة المسجَّل فيها يتم نقل التلميذ لمدرسة تضم قِسمًا للتعليم المختصِّ ضمن محيط سكنِه، وفي حال عدم توفُّر ذلك، تعيِّن وزارة التربية اختصاصيًّا يتوجه إلى منزل التلميذ في أوقاتٍ محدَّدةٍ للعمل معه على معالجة هذه الصعوبة.

وعندما يصل لمرحلة إجراء الامتحانات بقصد الانتساب للجامعة مثل (TOFEL) وال (SAT)، نرى أيضًا أنَّ هناك ما يكفُل ذلك من التسهيلات الضرورية المساعِدة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يُؤَمِّن للتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة امتيازاتٍ تتراوح ما بين إعطائه وقتٍ أطول للانتهاء من الامتحان، إلى تخصيص شخصٍ يقرأ له الامتحان. وهذا الدعم يستمر طوال فترة الدراسة حتَّى التخرُّج.

أمَّا في لبنان، فلِليوم لا يوجد أيُّ مدرسةٍ رسميَّةٍ مؤهَّلةٍ لاستقبال هذه الشريحة من التلامذة، والحالُ نفسُه في الجامعة اللبنانيَّة. ولكن في المدارس الخاصة فالوضع مختلِف ولكنه مكلِّفٌ جدًّا، وحتَّى في الجامعات الخاصة نجد أنَّ هناك قبولاً أكبر لهؤلاء التلامذة، ومن هذه الجامعات نذكر جامعة (القدِّيس يوسف)، والجامعة اللبنانيَّة الأميركيَّة، والجامعة الأميركيَّة

للعلوم والتكنولوجيا. والمُساعد في الجامعات ذات النظام الأميركي، تتمثل في وجود برنامج (الفرشمن) الذي لا يتطلب شهادة القسم الثاني للانتساب إلى الجامعة، ويكتفي بشهادة (الهاي سكول) التي تمنحها بعض المدارس. وبهذا نرى أنَّ المواطن اللبنانيَّ ذا الحاجة الخاصة لا يتمتَّع بحق التعلُّم، وعليه أن يكون ثريًّا كي يستطيع تأمين ما وجب على الدولة أن تؤمِّنَه له!.

إنَّ صعوبة القراءة لدى التلميذ تظهر في أولى مراحل الدراسة، ويمكن أيضًا أن تكون نتيجةَ حادثٍ جسديٍّ في أعمارٍ كبيرة. ولكن في كلتا الحالتين يمكن وضع خُطَّة علاجيَّة، وهي عبارة عن خُطة عمل فرديَّة نستطيع من خلالها العمل على نقاط الضَّعف التي يتم اكتشافها من خلال (الروائز) المقنَّنة المتخصصة، وعندها لا تُحتسب الإنجازات بسنين الدراسة، ولكن بالمكتسبات التي يستطيع التلميذ تحصيلها.

لقد رصَدْنا بعض نقاط الضَّعف المشتركة بين التلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة، ومن المؤكَّد أن العمل، ونسبة الاكتساب ليست واحدة بين التلامذة. وخصوصًا لدى أصحاب الحالات الشديدةِ، فهذه الخطط غير كافيةٍ لدعمهم للوصول إلى إنجازات مهمة، وهذا ما سنتركه لأبحاثٍ أخرى تعالج هذة الفئة المحدَّدة من التلامذة.

لقد عرضنا مفهوم المدرسة الشاملة أوالجامعة، وحدَّدنا الأهداف التي تسعى إليها من خلال تأمين مدرسة تحتوي جميع التلامذة، وتسعى إلى تقديم الخدمات الفردية للتلامذة منذ التحاقهم بالمدرسة. وهذا يعني وجود الاختصاصيين ضمن حرَم المدرسة للعمل كفريق على تأمين جميع ما يحتاجه التلامذة ذوو الاحتياجات الخاصة بالعموم، والتلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة على وجه التحديد. إنَّ في هذا التوجه الحديث تغيُّرًا جذريًّا لمفهوم التربية بشكل عامٍّ، فاليوم أصبح من الضروريِّ العملُ على وضع المناهج التعليميَّة التي تناسب هذا التوجُّه وتدريب العاملين من معلمين، واختصاصيين، وإداريين، والعملُ على تأمين الوسائل التربوية من وسائل إيضاح، وألعابٍ تربوية وما شابه.

ولا ننسى أنَّ التوعية يجب أن تشمل البيئة المحيطة، والمجتمع ككل مما يعطي جميع فرص الدَّعْم لإنجاح هذا التوجُّه ودعمه. وقد وجدنا في دراستنا أنَّ خُطط العمل الفرديَّة قد أفادت التلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة، وربما أيضًا تساعد بشكل كبيرٍ كلَّ الذين يعانون من صعوباتٍ أواضطراباتٍ أولديهم إعاقاتٌ، وهذا سنتركه بابًا مفتوحًا لجميع الباحثين في هذا الحقل.

إنَّ صعوبة القراءة تَظهر في أولى مراحل التعليم، وقد وجدنا أنَّه إذا حصل التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة على المساعدة الحقيقيَّة المتَرْجَمة عمليًا بخطط العمل الفرديَّة، وبمعلمين مختصِّين بتعليم التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّميَّة، فستصبح إمكانيَّة التحصيل لديه أكبر بكثير. وبعبارةٍ أخرى لن يكون هناك مجالٌ لتفاقم الفجوة في تحصيل القراءة بين التلميذ الذي يُعاني من صعوبة القراءة، والتلميذ النِّظاميِّ من العمر البيولوجيِّ نفسِه، والصف الدراسيِّ ذاتِه.

وبناءً على النتائج التي توصَّلنا إليها، فإننا نرى ضرورة تَبَنِّي وزارة التربية والتعليم مشروعٍ يضمن عدم تسرُّب هؤلاء التلامذة من المدرسة في عُمْرٍ مبكِّر، وخصوصاً أولئك الذين لا يستطيع ذووهم تحمُّل أعباءِ أقساط المدارس الخاصة التي توفِّر خدمة التعليم المختصّ، وتوفِّر (غُرَف المصادر)، والمعلمين المختصِّين لمساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلُّم.

يعتمد أداء التلميذ، ومستوى التحصيل الأكاديميِّ لديه على عدَّة عوامل ومنها: قدرته على التحصيل، والتعليم الجيِّد من قِبَل المعلِّمين، والمادة الدراسيَّة المناسِبة لعُمره وتطوُّره، والبيئة المدرسيَّة، ودَعْم الأهل ومشاركتهم، وما شابه. وبما أنَّ هؤلاء التلامذة يعانون من مشاكل تعلُّميَّة وخصوصًا من صعوبة القراءة، فقد تصبح عمليَّةُ التعليم في الصفِّ النظاميِّ غيرَ فعَّالة، ولا تعطي النتائج المرجُوَّة في التحصيل والتقدُّم الأكاديميِّ. لهذا يجب اعتماد بديلٍ مساعدٍ.

وقد تناولْنا في هذا البحث خُطط العمل الفرديَّة كبديلٍ مساعدٍ، ووجدنا أنَّها أعطتْ نتائجَ جيِّدةً بالنسبة للتلامذة الذين كانت مشكلتهم في القراءة متوسطةً إلى خفيفةٍ، ونتائج مقبولة إلى محدودة بالنسبة للتلامذة الذين كانت مشكلتهم في القراءة شديدة. فهل هناك برامج وإمكانيات أخرى لتطبيقها على التلامذة الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة؟ هذا السؤال يَفتح الباب أمام الباحثين لدراسة هذه المشكلة، وكشْف الملابَسات حولها.

إنَّ الفرْق بين صعوبة القراءة وبين الإعاقات الجسديَّة، هو أنها إعاقة خفيَّة تظهر عندما يبدأ التلميذ في مرحلة تعلُّم اللغة، وتَظهر من خلال القابليَّة للتَشتُّت، وضَعف القدرة على التركيز، وتبديل الأحرُف خلال القراءة، وضَعف في التمييز البصريِّ، والتكرار خلال القراءة، وعدم القدرة على ملاحظة التسلسُل، وضَعف في التطوُّر الاجتماعيِّ، وفي تحديد الاتجاهات، وفي الربْط والاستنتاج، وكثْرة الحركة، وضَعف في تصنيف الأشياء، وتكرار الفشل في المهام الدراسيَّة، وهذه كلُّها أمورٌ تستدعي البحث والدراسة.

إنَّ مهمة قياس صعوبة القراءة والكتابة أصبحت أسهلَ بعد وجود العديد من (الروائز) التي من خلالها يمكن تحديد مستوى التلميذ في القراءة. فعندما نتحدَّث عن تلميذٍ في الصف الثالث الأساسيِّ، يجب أن يكون مستوى القراءة لديه تقريبًا ما يعادل 3.0 في أوَّل العام الدراسي. وإذا حاولنا تحديد التدرُّج لمراقبة مستوى الصعوبة، نجد أنَّ التأخُّر لمدَّة خمسة أشهر وأقل أي ما يعادل 0.5 وأقل ليس بالضرورة أنَّ يكون الدليل على وجود صعوبة في القراءة، مع الأخذ بالاعتبار عدم ملاحظة أيِّ سلوك متكرِّر. إنَّ نسبة النُّضج والتطوُّر عند هؤلاء التلامذة متفاوتةٌ كما رأينا.

ومن جهة أخرى، نجد أنَّ بعض التلامذة أصغر من أقرانهم بمدَّة تصل - في بعض الحالات - إلي حوالي الستَّة أشهر ضمن الصفِّ الواحد، وهذا أيضًا يجب ملاحظته خلال التقييم.

وعلى جانب آخر، إذا تمكَّنت معلِّمة الصفِّ من تسجيل بعض الدلائل السلوكيَّة المتكرِّرة التي ذكرناها سابقًا عند بداية المرحلة الأولى من التعليم الأساسيِّ، عندئذٍ يجب البدء بمراقبة أداء التلميذ؛ للعمل على تحديد المشكلة للتمكُّن من مساعدته قبل تفاقمها.

إنَّ وجْهَ المساعدةِ يتجسَّد من خلال البرنامج التربويِّ الفرديِّ (أو خُطط العمل الفرديَّة)، كما رأينا من خلال نتائج هذا البحث، وعندما تعمَّقنا في خُطط العمل الفرديَّة، وجدنا أنَّ كل خطة فردية تعتمد على نقاط الضَّعْف والقوة عند التلميذ، ممَّا يتطلب متابَعة. ومن أجْل العمل على نقاط الضعف التي هي من المقومات الأساسيَّة الداعِمة لعملية التعلم، نجد من الضروريِّ أن نقوم بإعداد أنشطة، وأعمال فرديَّة تركِّز بخطوطها العريضة على علاج الضَّعف في الانتباه وتحديد الاتجاهات، وعلاج الضَّعف في عمليَّة الإدراك من بصريٍّ وسمعيٍّ، وما يشمله من استقبال وإغلاق بصريٍّ وتمييزٍ سمعيٍّ، وإدراك للعلاقات المكانيَّة والترابُط البصريِّ، والذاكرة البصرية.

وعلاج الضَّعف في الوعيِ الصوتيِّ مثلاً، يشمل المقاطع الصوتية في الكلمة من الحرف الأول، والحرف الآخر، والحرفَيْن الأوَّلَيْن، والحرفَيْن الأخيرَيْن، وتقطيع الكلمة، وتركيب كلمة جديدة من خلال استعمال حرفٍ محدَّدٍ في أوَّلِ الكلمة، أوحرفين محدَّدَيْن، وحرف محدَّد في آخر الكلمة، أو حرفين. ومن جهة أخرى، هناك علاج ضَعف معرفة الكلمة بالبصر، وضَعف التَّنغيم.

لقد تبيَّن لنا أنَّ هدف الأنشطة والأعمال الفرديَّة يجب أن يركِّز على تدريب التلميذ على فكِّ الرموز والأرقام، ممَّا يسهِّل عمليَّة اكتساب اللُّغة، وفهم الأصوات؛ محاولين دعم التلميذ في تطوير قدراته السمعيَّة والبصريَّة، وقدرته على معالجة المعلومات للوصول إلى مرحلة استرجاعها واستعمالها بطريقة جيِّدة، تسهِّل عملية التعلُّم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

1 ـ جرَّار (عبد الرحمن محمود)، **الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الإدراك البصري**، مجلة صعوبات التعلم، عمان: الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد 4، تموز ـ كانون الأول 2004، ص 29 ـ 34.

2 ـ الحديدي (منى)، الخطيب (جمال)، **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، الأردن: دار الفكر، 2006.

3 ـ الحسيني ـ بيبي (هدى)، **المرجع في الإرشاد التربوي**، الطبعة الأولى، بيروت: أكاديميا، 2000.

4 ـ حمدان (محمد زياد)، **ترشيد التدريس**، لا طبعة، الأردن: دار التربية الحديثة، 1985.

5 ـ سالم (محمود عوض الله)، **صعوبات التعلم**، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفكر، 2006.

6 ـ السبابلة (عبيد)، استراتيجيات تدريس القراءة، **مجلة صعوبات التعلم**، عمان: الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد 4 تموز ـ كانون الأول 2004، ص 35 ـ 41.

7 ـ صندقلي (هناء)، **من صعوبات التعلّم الديسلكسيا**، الطبعة الأولى، بيروت: دار النهضة العربية، 2008.

8 ـ عدس (عبد الرحمن)، توق (محي الدين)، **المدخل إلى علم النفس**، لا طبعة، عمّان: دار الفكر، 1998.

9 ـ قطامي (نايفة)، برهوم (محمد)، **طرق دراسة الطفل**، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1989.

10 ـ مرقص (رولا)، **صعوبات التعلُّم**، المجلَّة التربويَّة، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، عدد 27، 2006، ص 12 ـ 16.

11 ـ الوقفي (راضي)، صعوبات التعلُّم النظريِّ والتطبيقيِّ، **مجلة صعوبات التعلم**، عمان: الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد 4 تموز ـ كانون الأول 2004، ص. 3 ـ 10.

12 ـ يعقوب (غسّان)، **تطور الطفل**: عند بياجيه، الطبعة الثانية، بيروت: الشركة العالميَّة للكتاب، 1994.

13 ـ يعقوب (لوسي)، **الطفولة والمستقبل السعيد**، الطبعة الأولى، بيروت: الشركة العالميَّة للكتاب، 1987.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1 - Abdullah Ahmad Al- Musaabi (Raja), The Disabled Yemeni Woman, *Al- Raida Magazine*: Institute for Women's Studies in the Arab World, Lebanese American University, Volume 12, No.108, 2005, p.28-30.

2 - Abou Khalil (Jahda), Women with Disabilities in Lebanon, Al-Raida *Magazine:* Institute for Women's Studies in the Arab World, Lebanese American University, Volume 12, No.108, 2005, p.13-16.

3 - Al-Awabida (Najah), The Disabled Woman in Syria, Al- Raida Magazine: Institute for Women's Studies in the Arab World, Lebanese American University, Volume 12, No.108, 2005, p.17-20.

4 - Bernthol (John), Bankson (Nicholas), *Articulation and Phonological Disorders*, Second Edition, New Jersey: Prentice Hall, 1988.

5 - Clark (Diana), *Dyslexia*, Second Edition, USA: New York Press, 1995.

6 - Davis (Ronald), *The Gift of Dyslexia*, No Edition, Great Britain: Souvenir Press, 1997.

7 - Davison C.(Gerald), Neale M.(John), *Abnormal Psychology*, Eighth Edition, USA: John Wiley and Sons, Inc., 2001.

8 - Frances (Allen) and Others, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, Washington, DC: The American Psychiatric Association, 1994.

9 - Gillon T.(Gail), *Phonological Awareness*, No Edition, New York: The Guilford Press, 2004.

10 - Gunning G.(Thomas), *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*, No Edition, USA: Allyn and Bacon, 1998.

11 - Hallahan (Daniel), *Learning Disabilities*, No Edition, USA: Pearson Education Inc., 2005.

12 - Hazzouri (Katia), *Arabic Dyslexia*, 66 pages, Thesis for the degree of Masters of Arts: Education: Lebanese American University, Educational Department, March 2006.

13 - Hoien (Torleiv), Lunberg (Ingvar), *Dyslexia from Theory To Intervention*, No Edition, Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

14 - Jordan R.(Dale), *Dyslexia in the Classroom*, Second Edition. USA: Charles E. Merril Publishing Company, 1997.

15 - Kirk A.(Samuel), Gollagher J.(James), Anastaslow J. (Nicholas), *Educating Exceptional Children*, No Edition, USA: Houghton Mifflin Company, 2003.

16 - Kroch (Lawell), *Educating Young Children*, No Edition, USA: Mc Millan Publisher, 1994.

17 - Lerner (Janet), *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, Seventh Edition, USA: Houghton Mifflin, 2000.

18 - Gang (Marjorie), Siegel (Linda), Sound-Symbol Learning in Children with Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*: USA, Publishing Technology plc. Volume35, Number2, March 2002, p. 137-158.

19 - Ott (Philomena), *How to Detect and Manage Dyslexia*, No Edition, USA: Heinemann, 1998.

20 - Pierangelo (Roger), *A Survival Kit for the Special Education Teacher*, No Edition, USA: The Center for Applied Research in Education, 2000.

21 - Pollock (Joy), Waller (Elizabeth), Day-To-Day *Dyslexia in the Classroom,* Revised Edition, Great Britain: Routhedge Falmer, 2000.

22 - Shaywitz (Sally), *Overcoming Dyslexia*, Fifth Edition, New York: Alfred Knoph, 2003.

23 - Winebrenner (Susan), *Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom,* No Edition, USA: Free Spirit Publishing, 1996.

ثالثًا: المواقع الإلكترونيَّة

1 - http//: www.kidsource.com
2 - www.do2learn.com
3 - www.teadhingheart.net
4 - www.tinsnips.org
5 - www.literacycenter.net
6 - www.iser.com
7 - www.slc.sevier.com
8 - www.natively.com
9 - www.cicero.co.uk
10 - www.eyespeakenglish.com
11 - www.education_world.com
12 - www.cbv.ns.ca/sladies (activities)
13 - www.linguisystems.com
14 - www.academictherapy.com
15 - www.greatleaps.com
16 - www.jwor.com

17 - www.internet4classrooms.com
18 - www.harcourtschool.com
19 - www.edhelper.com
20 - www.activitypad.com
21 - www.papajan.com
22 - www.kinderart.com
23 - www.childcareland.com
24 - www.teachernet.gov.uk
25 - www.teachingtime.com
26 - www.healthline.com
27 - www.dyspraxiafoundation.org
28 - www.krazydad.com
29 - www.billybear4kids.com
30 - www.lyrics.com

السيدة/ لَمى بنداق بلطجي

- حائزة على درجة الماجستير في التربية (التربية المختصة) من جامعة القدِّيس يُوسف، وتُعِد أطروحة الدكتوراة في التربية في الجامعة اللبنانية.
- عملت في مجال التعليم النظاميّ والتعليم المختصّ ما يقارب العشرين عامًا.
- أسّست وترأّست قِسمًا للتعليم المختصّ في إحدى المدارس النظامية في لبنان.
- عملت كمستشارة تربوية مع العديد من المنظَّمات الدولية الأجنبية على مشاريع تربوية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- تعمل في مجال التقييم التربويّ والتوجيه المهنيّ.
- باحثة في علوم التربية والتعليم والتربية المختصَّة.
- شاركت في العديد من المؤتمرات التربوية حول موضوع التربية والتربية المختصَّة.
- لها العديد من الأبحاث والمقالات الصحافية حول موضوع التربية والتربية المختصة.
- عضوة في جمعيتيْن خيريَّتيْن تعملان على مساعدة التلامذة.



«من حقّهم أن يقرأوا ومن واجبنا أن نساعدهم».

صعوبة القراءة (**الديسلكسيا**) إحدى أكثر صعوبات التعلم انتشارًا، وبما أنّ القراءة هي من أهم الوظائف المعرفية للإنسان وضعنا هذا الكتاب وهدفنا مساعدة الأهل والمعلّمين والمُربّين التقويميين وجميع مَن يتعامل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

تكون مساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة أولاً من خلال التشخيص الصحيح وثانيًا من خلال البرنامج التربوي الفردي (خطط العمل الفردية) الذي يوضع بناءً على نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتم رصدها عند الطفل، ومن ثم تتم ملاءمة البرنامج مع ما يتناسب مع تطوّر الطفل وسرعة اكتسابه للمعلومات. من هنا كان عملنا على كتابنا كما يلي:

انطلقنا من إيماننا أنّ لكل طفل الحق في التعلم أيًا تكون حالته الجسدية، أو النفسية، أو السلوكية، ودرجة الصعوبة التي يعانيها، وقد عرضنا كيفية معالجة صعوبة القراءة من خلال البرنامج التربوي الفردي، كما أضفنا برنامجًا تدريبيًا يساعد على تنمية جميع المهارات النمائية والأكاديمية الأساسيّة في التطور الأكاديمي والسلوكي.

لقد تناولنا قسمًا من البرامج العلاجيّة الأجنبية لصعوبة القراءة، وحاولنا الاستفادة منها لإغناء البرنامج التدريبي.

لم ننسَ أن المدخلات الحسّية، أو السمعيّة، أو البصريّة تشكّل أساسًا لاكتساب الطفل المعرفة، وإذا ما كان هناك خلل أو صعوبة في أحد هذه المدخلات كان أثرها بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطفل، ولهذا كان للوعي الصوتي حصةٌ من هذا الكتاب وذلك لارتباطه بصعوبة القراءة، وحصةٌ من البرنامج التدريبي.

www.malayin.com

